الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق- كلية التربية
قسم المناهج وطرائق التدريس

أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على المنحى التكاملي لتحسين جودة أداء الموجهين التربويين في ضوء احتياجاتهم التدريبية

دراسة تجريبية على موجهي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق

بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراه في التربية

إعداد الطالبة:

دلال أحمد أبو شاهين

إشراف الأستاذة الدكتورة:

صالحة سنقر

1432/1431 هـ
2011/2010 م

نوقشت هذه الرسالة

أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على المنحى التكاملي لتحسين جودة أداء الموجهين التربويين في ضوء احتياجاتهم التدريبية
ــ دراسة تجريبية على موجهي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق

وأجيزت يوم الخميس الواقع في ٢٠١١/٤/٧ من قبل السادة أعضاء لجنة الحكم التالية أسماؤهم :

الاسم	الصفة	التوقيع
أ.د. صالحة سنقر	عضواً مشرفاً	
أ.د. جبرائيل بشارة	عضواً	
أ.د. راتب السعود	عضواً	
د. خالد الأحمد	عضواً	
د. محمد اسماعيل	عضواً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة الدكتوراه في التربية ــ قسم المناهج وطرائق التدريس .

الإهـــــداء

إلى والدي ووالدتي ....   عرفاناً بجميل فضلهما بعد الله عز وجل .....

إلى من أحاطوني بحبهم وتقديرهم ....إلى إخوتي ....فلهم حبي وتقديري .....

إلى من له الفضل بعد الله عزّ وجل في إتاحة الفرصة لي، وتشجيعي لمتابعة دراستي الثانوية والجامعية والعليا... إلى رفيق دربي وشريك حياتي .... زوجي محمد الندى....

إلى من أرى الدنيا من عيونهم ... وشاركوني لحظات نجاحي .... سها .. مجد .. ندى .. هاني .. أحمد ...... أولادي ....

إلى من أنظر إليهم فأرى فيهم الأمل ... وأرى فيهم المستقبل الزاهر والجميل .. محمد .. أية .. دعاء .. البتول .. سارة .. الوليد ... مروة ..... أحفادي ....

إلى بُناة الأجيال وشموع المعرفة ...... العاملين في ميدان التربية والتعليم ....

إلى هـــــؤلاء جميعاً

أهدي هذا الجهد المتواضع

الباحثة

شـــــكر وعـــــرفان

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله ربّ العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمداً وعلى آله وصحبه وسلم ... أما بعد ..

بعد أن أفاض الله عليّ بوافر كرمه وأعانني على إنجاز هذا البحث ، أتوجه بالشكر والعرفان والتقدير لمعلمتي وأستاذتي الفاضلة **الأستاذة الدكتورة صالحة سنقر** التي كانت لي خير مشرف ومرشد وموجه، فأعطتني من وقتها ما لا يقدر بثمن وغمرتني بفضلها ورعايتها وأسدت لي توجيهاتها الحكيمة في سبيل المضي قدماً لإنجاز هذا العمل ، فجزاها الله عني خير الجزاء وبارك الله في صحتها وأسرتها وعلمها.

وأتوجه بجزيل الشكر إلى **عمادة كلية التربية وأعضاء هيئتها التدريسية** لما قدموه لي من إرشادات في تحكيم أدوات البحث ، والذين أفدت من توجيهاتهم مذ كنت طالبةً مبتدئةً في الكلية.

كما أتوجه بالشكر والتقدير **للدكتور ياسر جاموس** لإشرافه على المعالجة الإحصائية فله مني خالص الشكر.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى أعضاء لجنة التحكيم على الجهد الذي بذلوه لتقييم البحث.

كما أخص بالشكر **الموجهين التربويين والمديرين والمعلمين** على ما أولوه من اهتمام وعمل جاد في أثناء تطبيق البرنامج التدريبي وأدواته في مديريتي تربية دمشق والقنيطرة.

ولا يفوتني أن أتوجه بشكر خاص **للمسؤولين في وزارة التربية ومديريتي التربية في محافظتي دمشق والقنيطرة** على المساعدة والتسهيلات الإدارية التي قدموها لي.

وأخيراً أتقدم بالشكر الجزيل إلى **جميع أصدقائي وصديقاتي الذين ساندوني لإنجاز البحث**، سواء أكان ذلك بالعمل الجاد أم بالكلمة الطيبة.

وختاماً .. فإن جهدي أتقدم به.. فإن كنت قد وفقت فمن الله عز وجل وتوجيه أساتذتي ، وإن كنت قد قصرت فحسبي أني اجتهدت ، والكمال لله وحده.

والله ولي التوفيق ،،،

فهرس الموضوعات

الباب الأول: الدراسة النظرية

فهرس الجـــــداول

فهرس الملاحق

9	استبانة تقويم ذاتي لأداء الموجه التربوي في مدى ممارسته للكفايات المهنية اللازمة لعمله.	516
10	استبانة تقويم أداء الموجه التربوي من وجهة نظر المعلمين في مدى ممارستهم للكفايات المهنية اللازمة لعملهم.	524
11	توزُّع عينة الدراسة الاستطلاعية (المعلمين) على المدارس في المناطق التعليمة بمحافظة دمشق.	532
12	المدارس التي تمّ فيها التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة في المناطق التعليمية بمحافظة دمشق.	533
13	عدد المعلمين والمعلمات في المدارس التي تمّ فيها التطبيقين القبلي والبعدي لاستبانات المعلمين في المناطق التعليمية بمحافظة دمشق.	535

الباب الأول: الدراسة النظرية

الفصل الأول: التعريف بالبحث

أولا:	المقدمة.
ثانياً:	مشكلة البحث.
ثانياً:	أسئلة البحث.
رابعاً:	أهميّة البحث.
خامساً:	أهداف البحث.
سادساً:	فرضيات البحث.
سابعاً:	منهج البحث وإجراءاته.
ثامناً:	مجتمع البحث وعيّنته.
تاسعاً:	حدود البحث.
عاشراً:	أدوات البحث.
حادي عشر:	متغيِّرات البحث.
ثاني عشر:	مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائيّة.

أولاً: المقدمة:

يتميّز العصر الذي نعيش فيه بسرعة التغير والتطور حيث يعدُّ الانفجار المعرفي والتقني من أهمِّ سمات وملامح التغير في عصرنا الحاضر فالمعرفة لم تعد ثابتة وجامدة، كما أنّها لم تعد محدودة في حجمها، ضيقة في محتواها لذلك يفرض هذا التدفق الهائل في كمِّ المعرفة وكيفها وسرعة تولدها وتوظيفها في مختلف مجالات الحياة على العملية التعليمية أن تصبح مستمرة وأن تصبح حياة الفرد سلسلة من التعلم والتدرب وذلك لأنّ النظام التعليمي مهما كانت مدته لن يستطيع تزويد الفرد بالقدر الكافي من المقومات اللازمة للمستقبل.

فالتدريب أثناء الخدمة يُعدّ أسلوباً من أساليب التربية المستمرة والمؤدية للنمو المهني، وهو الوسيلة الفعّالة نحو تحقيق التغيّر التربوي،حيث إنّ المعلم هو أداة التغير ووسيلة التطوير ومفتاح التجديد، ومهما طوّرنا من مقررات دراسية وأدخلنا من وسائل، وعددّنا من خطط دون أن نرفع الكفاءة المهنية للمعلم، فإنّ جهود الإصلاح والتطوير سرعان ما تكون أقلَّ فاعلية. (أبو قمر ومصالحة، 2007،414، 420).

وانطلاقاً من الرغبة في تطوير العملية التعليمية والنهوض بها كان لابدّ من الاهتمام بمحاور العملية التعليمية جميعها ولعلّ من بين هذه المحاور الهامة التوجيه التربوي حيث يُعدّ أحد الركائز الأساسية والهامة لتطوير العمل التربوي فهو يتبوأ مكانة عالية جداً في صلب العملية التربوية، وتنبع أهميته من الحاجة الماسة إلى جهاز دائم لتنفيذ العملية التربوية وتفعيلها، كما يعدُّ التوجيه التربوي حلقة الوصل بين مدخلات العمِلية التربوية جميعها، لذا كانت أهميته وفاعليته، ولذلك كان الاهتمام بإعداد الموجه التربوي وتدريبه.

ونظراً لتطور التربية وازدياد أهمية عمل المعلم، واضطلاعه بأدوار متعددة ومتجددة تتزايد أهمية تدريب الموجهين التربويين لتمكينهم من مسايرة المستجدات وامتلاك كفايات وأساليب توجيهية جديدة كفيلة بتحقيق النمو المهني للمعلمين وحفزهم على الإبداع والابتكار في طرائقهم وأساليب عملهم وتعاملهم مع التلاميذ، الأمر الذي يسهم في تعلّم التلاميذ وجعلهم قادرين على الإبداع والابتكار ومواجهة مشكلات الحياة. (سليم، 2006، 1).

لقد تطوّرت أساليب عمل الموجه التربوي ومجالاته حيث لم تعد مجرد رقابة وتقويم بل أصبحت تجديداً وتقويما وتطويرا تربويا مما اقتضى اهتماما أكبر ببرامج تدريب الموجهين التربويين. ويعدُّ تدريب الموجهين التربويين من المسائل المهمة جداً في تطوير العملية التربوية كافة، وتطوير أداء الموجه التربوي خاصة إذ لا بدَّ من أن يكون الموجه التربوي على درجة

عالية من التأهيل حتى يستطيع القيام بواجبه على أكمل وجه، فكيف له أن يوجِّه العملية التربوية دون أن يمتلك الكفاءات والكفايات اللازمة لذلك، والتي يمتلكها عن طريق التدريب المستمر طوال خدمته، ومن خلال طرائق وأساليب التدريب المعروفة. (سنقر، 2008، 374).

لذلك حظي موضوع تطوير خبرات التوجيه التربوي باهتمام المؤتمرات الدولية والإقليمية والمحلية، والتي تابعت واقع التوجيه التربوي وتطويره في ضوء أهداف التربية الحديثة وأساليبها، وما تطلب من الموجه التربوي القيام به من مهام التوجيه والإشراف والإرشاد، بما يتفق ومبادئ العلم والتطور في أساليب التربية. فعلى المستوى الدولي أكد المؤتمر الدولي للتربية المنعقد في عام 1985 ضرورة اختيار المرشحين لوظائف التوجيه التربوي، وإعدادهم إعداداً يمكّنهم من الاضطلاع بمهامهم الريادية، وأن تؤمن لهم الفرص لتنمية خبراتهم وكفاياتهم في أثناء الخدمة. وأكد المؤتمر الإقليمي المنعقد في باريس عام 1977 لموجهي المدارس الابتدائية على دورهم في خدمة التربية بعامة، وفي تطوير المناهج بخاصة، وما يستلزمه ذلك من تطوير لأساليب إعداد الموجهين التربويين، وتحسين شروط عملهم، وتنظيم هيئاتهم.

وعلى المستوى العربي والمحلي تمَّ عقد العديد من المؤتمرات والندوات التربوية بهدف التطوير التربوي بمجمله، بما فيه التوجيه التربوي، وفي عام 1975 عقد مؤتمر العقبة الذي تمّ فيه تحويل التوجيه التربوي إلى الإشراف التربوي، واعتماد الإشراف التربوي الديمقراطي الذي يهتم بعناصر العملية التعليمية كافة دون الاقتصار على جانب واحد وهو المعلم، وفي عام 1987 عقد المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي في الأردن الذي تمّ فيه تبني مفهوم الإشراف التربوي وفق المنحى التكاملي متعدد الوسائط، وفي عام 1977 عقد مؤتمر استراتيجية التربية العربية المنعقد في القاهرة، وندوة الإشراف التربوي في الوطن العربي واقعه وسبل تطويره عام 1984، والمؤتمر القومي لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته عام 1995، كما عقد في سورية المؤتمر التربوي الأول لتطوير التعليم عام 1987، والمؤتمر التربوي الثاني لتطوير التعليم عام 1998، ودورة الموجهين التربويين الوافدين من جمهورية اليمن الشقيق عام 2003، ودورة العمل الوطنية للموجهين حول تأهيل المعلمين والمدرسين المساعدين عام 2007، وكان من أهمِّ توصياتها ما يأتي:

- اختيار الموجهين التربويين وفق أسس ومعايير موضوعية.
- إعداد الموجهين التربويين إعداداً يمكّنهم من أداء عملهم بشكل فعّال.

- ضرورة التنسيق بين كليات التربية والمؤسسات التربوية التي تقوم بإعداد المعلمين، وبـين الموجهين التربويين بخاصة، والأجهزة التربوية الأخرى بعامة، بغية تحقيق الانسجام في العملية التربوية منهجاً وأسلوباً، وأداءً تحقيقاً للربط بين النظري والعملي.

- اعتماد أسس أولية موضوعية تكون دليلا للعمل في التوجيه التربوي في كلِّ دولـة عربيَّـة حرصا على وحدة العمل التربوي وتقارب الأفكار في هذا المجال.

- إقامة دورات تدريبية للموجهين التربويين تتضمن جوانب علمية ومهنية وثقافية، وأن يسـهم الموجهون التربويون أنفسهم في تخطيط وتنفيذ وتقويم البرامج التدريبية.

- أن تتجه برامج تدريب الموجهين التربويين في أثناء الخدمة إلى تحقيق مبدأ التربية المستمرة للموجهين، وخاصة ما يتعلق منها بتنمية ميولهم إلى التثقيف الذاتي علمياً ومهنياً وثقافياً.

- ضرورة قيام الموجهين التربويين بإجراء البحوث، وتشجيع المعلمين على المشاركة الإيجابية فيها، لتنمو خبراتهم، وتزيد معلوماتهم، وتثرى بالتجربة والخبرة.

- تبني مفهوم التوجيه متعدّد الوسائط القائم على الكفايات، والذي يتنـاول عناصـر العمليـة التربوية جميعها طلاباً ومعلمين ومنهاجاً، وإدارة صفية، وإدارة مدرسـية، وخدمـة مجتمـع، وتوفير متطلبات تنفيذه.

- استخدام أساليب إشرافية متنوِّعة متكاملة: فردية وجماعية، مباشرة وغيـر مباشـرة مثـل: الزيارات الصفية الهادفة، والنشرات، والدروس التوضيحية، والوسائل التعليميـة، والمشـاهدة الحرة والموجهة، والمعارض التربوية المتخصصة، والنِدوات والمشاغل التربوية، بما يتفق مع الهدف الإشرافي، واستخدام برامج التدريب، وأنشطة البحث التربوي، لتحقيق أهداف الإشراف التربوي بشكل عام.

- التقويم المستمر لعملية التوجيه التربوي والاستفادة من التغذية الراجعة من أجل تطويرهـا، وتقويم عمل المشرفين التربويين في ضوء عملهم التكاملي.

- وضع مقومات أساسية لتطوير عملية التوجيه التربوي في التعليم لمواجهة تحـديات القـرن الحادي والعشرين.

وقد حظي التوجيه التربوي أيضاً باهتمام الكثير من الباحثين التربويين، فقد تمّ إجـراء العديد من الدراسات والبحوث التي تؤكّد أهمية دراسة واقع التوجيه التربوي وتقويمه، وأهميـة كفايات الموجه التربوي وأساليب التوجيه التربوي في تحسين العملية التعليميـة وتطويرهـا، ودور التوجيه التربوي في تحقيق جودة التعليم وضرورة تدريب الموجهين التربويين (*)، وكان من أهمِّ النتائج التي توّصلت إليها تلك الدراسات والبحوث ما يأتي:

- عقد ندوات أو اجتماعات لدراسة المشكلات التي تعوق تقدّم عملية التوجيه، واقتراح الحلول المناسبة.

- إعداد برامج تدريبية لتدريب الموجهين التربويين على الأساليب التوجيهية الحديثة في ظلّ التغيرات والتطورات العالمية.

- تكوين فريق متخصص في التدريب من الموجهين التربويين، من ذوي الكفايات العالية بهدف تدريب زملائهم، وإعداد برامج تدريبية للموجهين التربويين تتميز بالكفاية والفاعلية.

يتبيّن مما سبق تأكيد المؤتمرات والندوات، ونتائج الدراسات والبحوث على أهمية التدريب المستمر، وتعدد أساليب التدريب وتنوعها، لتحقيق الجودة في عمل الموجهين التربويين بشكل خاص، والجودة في العملية التعليمية التعلمية بشكل عام.

ولكن على الرغم من أهمية نتائج الدراسات والبحوث، وما أكدّته تقارير وتوصيات المؤتمرات والندوات، وما تحقق من تحسن في العملية التوجيهية، فإنّ التوجيه التربوي في الجمهورية العربية السورية مازال يحتاج إلى الكثير من التطوير عامة، وبخاصة في مجال كفايات الموجه التربوي، وهذا ما أكدته النتائج التي توصّلت إليها الباحثة في بحثها الذي أجرته حول: **الكفايات الضرورية للموجه التربوي وفق معايير الجودة الشاملة** (أبو شاهين، 2008، 145، 180)، والتي بيّنت فيه أنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين آراء الموجهين التربويين والمعلمين، فيما يتعلق بمدى تحقق الكفايات الضرورية للموجهين التربويين في الواقع. وأنّ هناك تبايناً في إجابات الموجهين التربويين والمعلمين على السؤال المتعلق بمدى

(*) من الدراسات والبحوث التي تمّ الاطلاع عليها:

- دراسة سنقر (1978).
- دراسة عرفات (1978).
- دراسة بايلي (Bailey ،1987).
- دراسة شطناوي (1994) .
- دراسة الحصيني (2000)
- دراسة مرسي (2001).
- دراسة الزايدي (2002).
- دراسة ميلاني اهرين وفرانس ليو وجاب شيرنيس (2005). Melanie Ehren ,Frans Leeuw &Jaap Scheerens
- دراسة سليم (2006).
- دراسة الشربيني (2007).
- دراسة سنقر (2007).
- دراسة السعود (2007).

امتلاك الموجهين التربويين للكفايات الضرورية لعملهم وفق معايير الجودة الشاملة، وما قدّموه من مقترحات تتعلق بإقامة دورات تدريبية للموجهين باستمرار وعقدها في أوقات زمنية مناسبة من العام الدراسي، ليتمكنوا من الاستفادة منها.

من خلال نتائج الدراسات والبحوث السابقة، وتوصيات المؤتمرات العالمية والعربية والمحلية، ومن خلال ما توصلت إليه الباحثة من نتائج في دراستها لواقع التوجيه التربوي والممارسة الفعلية للموجهين التربويين لعملهم، ومن خلال دراسة آراء المعلمين في مدى مساهمة الموجه التربوي في تحسين عملهم وتطويره، **انبثقت مشكلة البحث.**

ثانياً: مشكلة البحث:

تتحدّد مشكلة البحث بأنّ **هناك ضعفاً في كفايات الموجه التربوي، ويتجلى هذا الضعف في الكفايات في نقص المعارف والمهارات لديه،** ويتطلب ترميم هذا النقص المزيد من التعلّم والتدريب والخبرة، لذلك ينبغي إجراء تقييم للاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين يأخذ بالحسبان أهداف التوجيه التربوي ومهامه ووظائفه، **وهذا يستدعي تصميم برنامج تدريبي يقوم على تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة للموجهين التربويين من وجهة نظرهم.**

ولمّا كانت هذه الاحتياجات متعددة ومتنوعة بتعدد الموجهين التربويين وتنوعهم، فإنّ التدريب وفق أسلوب واحد قد لا يحقق الفائدة المرجوة، وقد رأت الباحثة أنّ تدريب الموجهين باعتماد المنحى التكاملي متعدد الوسائط قد يكون المنحى الأفضل لتحسين جودة عملهم.

ثالثاً: أسئلة البحث:

يسعى البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما الاحتياجات التدريبية اللازمة للموجهين التربويين في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر الموجهين التربويين أنفسهم؟

2- ما البرنامج التدريبي المقترح وفق المنحى التكاملي متعدد الوسائط لتحقيق الجودة في أداء الموجهين التربويين ؟

2- ما أثر تطبيق البرنامج التدريبي المقترح في تحقيق الجودة في أداء الموجهين التربويين ؟

رابعاً: أهميّة البحث:

تكمن أهميّة البحث في النقاط الآتية:

1- إلقاء الضوء على أهميّة عمل الموجهين التربويين، ودورهم في تحسين العملية التعليمية وتطويرها.

2- تقديم تصوّر مقترح لبرنامج تدريبي للموجهين التربويين وفق المنحى التكاملي متعدد الوسائط في مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في الجمهورية العربية السورية وفق المنحى التكاملي بهدف تطوير نموهم المهني.

3- قد تفيد نتائج البحث ليس في بناء برامج تدريبية لتطوير كفايات الموجهين التربويين فحسب، بل لتطوير كفايات الموجهين الاختصاصيين والمعلمين وسواهم.

4- تزويد المكتبة التربوية ببرنامج تدريبي للموجهين التربويين، قد يجد فيه المعنيون بشؤون التوجيه التربوي بعض الفائدة.

خامساً: أهداف البحث: يهدف البحث إلى:

1- تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة للموجهين التربويين من وجهة نظر الموجهين التربويين.

2- تصميم برنامج تدريبي مقترح وفق المنحى التكاملي في التوجيه التربوي، يهدف لرفع كفايات الموجهين التربويين بما يحقق جودة الأداء.

3- قياس أثر تطبيق البرنامج التدريبي المقترح في تحسين جودة أداء الموجهين التربويين.

سادساً: فرضيات البحث:

يحاول البحث التحقق من الفرضيات الآتية:

1- فيما يتعلق بالاختبار التحصيلي:

1-1- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات الموجهين التربويين على الاختبار التحصيلي قبل اشتراكهم في البرنامج التدريبي المقترح وبعده لصالح التطبيق البعدي.

1-2- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسط درجات الموجهين التربويين على الاختبار التحصيلي قبل اشتراكهم في البرنامج التدريبي المقترح تعزى إلى متغيِّرات البحث الآتية: (الجنس، المؤهَّل العلمي التربوي، الخبرة).

1-3- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسط درجات الموجهين التربويين على الاختبار التحصيلي بعد اشتراكهم في البرنامج التدريبي المقترح تعزى إلى متغيِّرات البحث الآتية: (الجنس، المؤهَّل العلمي التربوي، الخبرة).

3- فيما يتعلق ببطاقة الملاحظة:

2-1- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسط درجات الموجهين التربويين على أدائهم باستخدام بطاقة الملاحظة قبل اشتراكهم في البرنامج التدريبي المقترح وبعده لصالح التطبيق البعدي.

2-2- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسط درجات الموجهين التربويين على أدائهم باستخدام بطاقة الملاحظة قبل اشتراكهم في البرنامج التدريبي المقترح تعزى إلى متغيِّرات البحث الآتية: (الجنس، المؤهَّل العلمي التربوي، الخبرة).

2-3- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسط درجات الموجهين التربويين على أدائهم باستخدام بطاقة الملاحظة بعد اشتراكهم في البرنامج التدريبي المقترح تعزى إلى متغيِّرات البحث الآتية: (الجنس، المؤهَّل العلمي التربوي، الخبرة).

4- فيما يتعلق باستبانة الموجهين التربويين:

3-1- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسط استجابات الموجهين التربويين على استبانة التقويم الذاتي في مدى ممارستهم للكفايات المهنية اللازمة لعملهم قبل اشتراكهم في البرنامج التدريبي المقترح وبعده لصالح التطبيق البعدي.

3-2- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسط استجابات الموجهين التربويين على استبانة التقويم الذاتي في مدى ممارستهم للكفايات المهنية اللازمة

لعملهم قبل اشتراكهم في البرنامج التدريبي المقترح تعزى إلى متغيِّرات البحث الآتية: (الجنس، المؤهَّل العلمي التربوي، الخبرة).

3-3- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط استجابات الموجهين التربويين على استبانة التقويم الذاتي في مدى ممارستهم للكفايات المهنية اللازمة لعملهم بعد اشتراكهم في البرنامج التدريبي المقترح تعزى إلى متغيِّرات البحث الآتية: (الجنس، المؤهَّل العلمي التربوي، الخبرة).

4- فيما يتعلق باستبانة المعلمين:

4-1- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط استجابات المعلمين على استبانة تقويم أداء الموجهين التربويين من وجهة نظرهم في مدى ممارستهم للكفايات المهنية اللازمة لعملهم قبل اشتراكهم في البرنامج التدريبي وبعده لصالح التطبيق البعدي.

4-2- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط استجابات المعلمين على استبانة تقويم أداء الموجهين التربويين من وجهة نظرهم في مدى ممارستهم للكفايات المهنية اللازمة لعملهم قبل اشتراكهم في البرنامج التدريبي تعزى إلى متغيِّرات البحث الآتية: (الجنس، المؤهل العلمي التربوي، الخبرة).

4-3- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط استجابات المعلمين على استبانة تقويم أداء الموجهين التربويين من وجهة نظرهم في مدى ممارستهم للكفايات المهنية اللازمة لعملهم بعد اشتراكهم في البرنامج التدريبي تعزى إلى متغيِّرات البحث الآتية: (الجنس، المؤهَّل العلمي التربوي، الخبرة).

سابعاً: منهج البحث وإجراءاته:

تمّ استخدام المنهج الوصفي التحليلي التركيبي التجريبي للكشف عن احتياجات الموجهين التربويين التدريبية، ولبناء البرنامج التدريبي المقترح وتجريبه، وللكشف عن أثره في تحسين جودة أداء الموجهين التربويين. ويهدف المنهج الوصفي التحليلي إلى وصف الظواهر، أو وصف الواقع كما هو، ودراسته وتحليله للوصول إلى استنتاجات تساهم في فهم هذا الواقع

وتطويره، (عبيدات وعدس وعبد الحق، 1998، 224، دويدار، 2006، 76). ويهدف المنهج التجريبي بالإضافة إلى وصف الواقع ودراسته وتحليله إلى إعادة تشكيل الواقع عن طريق إجراء تغييرات عليه، وقياس أثر هذه التغييرات وما تحدثه من نتائج. (عطوي، 2009، 192).

وقد جرى البحث وفق الخطوات الآتية:

1- تحديد الإطار النظري للبحث، وذلك بعد الإطلاع على ما هو متوفر حول موضوع البحث في الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع، وبخاصة في المجالات الآتية:

1-1- التوجيه التربوي: (مفهومه، تطوره، نظرياته، أهميته، أهدافه، أساليبه)، ومهام الموجه التربوي وكفاياته، والاتجاهات الحديثة في التوجيه التربوي، واقع العملية التوجيهية في سورية، والمنحى التكاملي متعدد الوسائط في التوجيه التربوي: (نشأته، مفهومه، خصائصه، أسسه، أهدافه، خطواته، متطلباته، دوره في تحقيق الجودة في التوجيه التربوي).

1-2- تدريب الموجهين التربويين: مفهوم التدريب التربوي، أسسه، أهدافه، والاحتياجات التدريبية: (مفهومها، تصنيفها، أهمية تحديدها، وأدوات المساعدة في تحديدها)، وأهمية تدريب الموجهين التربويين، وفوائده، وأساليبه.

2- الجانب العملي: قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

2-1- تحديد الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين.

2-2- تصميم برنامج تدريبي مقترح في ضوء احتياجاتهم التدريبية.

2-3- إعداد اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي لدى الموجهين التربويين قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده.

2-4- إعداد بطاقة ملاحظة لقياس أثر البرنامج التدريبي المقترح على أداء الموجهين التربويين قبل اشتراكهم بالبرنامج التدريبي وبعده.

2-5- بناء استبانة تقويم ذاتي لأداء الموجهين التربويين في مدى ممارستهم للكفايات المهنية اللازمة لعملهم.

2-6- بناء استبانة تقويم أداء الموجهين التربويين من وجهة نظر المعلمين في مدى ممارستهم للكفايات المهنية اللازمة لعملهم.

2-7- ضبط البرنامج التدريبي المقترح وتجريبه.

2-8- قياس صدق أدوات تقييم البرنامج التدريبي المقتـــرح (الاختبـــار التحصـــيلي، بطاقـــة الملاحظة، واستبانة الموجهين، واستبانة المعلمين) وثباتها.

2-9- تطبيق البرنامج التدريبي المقترح على عيّنة البحث من الموجهين التربويين.

2-10- تطبيق أدوات تقييم البرنامج التدريبي المقترح: (الاختبار التحصيلي، بطاقة الملاحظة، واستبانة الموجهين، واستبانة المعلمين) على عيّنة البحث من الموجهين التربويين والمعلمـــين، قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده.

2-11- تفريغ نتائج البحث وتحليلها.

2-12- قياس أثر البرنامج التدريبي المقترح، من خلال إجراء العمليات الإحصائية اللازمـــة على نتائج تطبيق أدوات تقييم البرنامج التدريبي المقترح.

2-13- مناقشة نتائج البحث وتفسيرها والتوصيات والمقترحات.

2-14- عرض ملخّص للبحث.

ثامناً: مجتمع البحث وعيّنته:

تكوّن **المجتمع الأصلي للبحث** من الموجهين التربويين جميعهم في مديرية تربية محافظة دمشق وعددهم(46) موجهاً وموجهة في العام الدراسي 2009 / 2010، ومن معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بمدارس محافظة دمشق وعددهم (2939) معلماً ومعلمة في العام الدراسي نفسه. وتكوّنت **عيّنة البحث** من الموجهين التربويين والموجهات التربويات الذين أبدوا رغبة في الاشتراك بالبرنامج التدريبي، وبلغ عددهم (30) موجهاً وموجهة أي بنسبة أكثر من 65% من المجتمع الأصلي، أمّا **عيّنة المعلمين** فتمّ اختيارها بالطريقة القصدية (الغرضية)، حيث تمّ اختيار العيّنة من معلمي المدارس الذين قام الموجهون التربويون بتطبيق بطاقة الملاحظة على أدائهم في أثناء الزيارة الصفية، وقد قامت الباحثة بزيارة الموجهين التربويين في تلك المدارس في أثناء زياراتهم الصفية لتطبيق بطاقة الملاحظة عليهم، وقد بلغ عددهم (157) معلماً ومعلمة، بنسبة 5% من المجتمع الأصلي.

تاسعاً: حدود البحث ومحدداته:

حُدد إطار هذا البحث بالآتي:

1- **الحد الزماني:** تمّ تطبيق البرنامج التدريبي وأدوات تقييم أثره في الفصل الثاني من العام الدراسي 2009 / 2010.

2- **الحد المكاني:** المدارس الحكومية التابعة لمحافظة دمشق.

3- **الحد البشري:** أجري هذا البحث على عيّنة من الموجهين التربويين تكوّنت من (30) موجها، وعلى عينة من المعلمين تكونت من(157) معلماً ومعلمة.

4- **المحدد الموضوعي:** تتحدَّد نتائج هذا البحث بالأدوات المستخدمة فيه (تحديد الكفايات، محتوى البرنامج التدريبي وأدوات تقييمه) من حيث موضوعيتها ومدى صدقها وثباتها.

عاشراً: أدوات البحث:

من أجل تحقيق أهداف البحث تمّ استخدام الأدوات الآتية:

1- استبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة للموجهين التربويين من وجهة نظر الموجهين التربويين أنفسهم، وقد اعتمدت الباحثة على قائمة الكفايات المهنية التي أعدتها في بحث الماجستير لتحديد تلك الاحتياجات.

2- برنامج تدريبي قامت الباحثة ببنائه لتدريب الموجهين التربويين على الكفايات المهنية التي يحتاجون إليها.

3- اختبار تحصيلي لقياس المستوى المعرفي للموجه التربوي قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح وبعده.

4- بطاقة ملاحظة لقياس مستوى أداء الموجه التربوي قبل تدريبه على البرنامج المقترح وبعده.

5- استبانة تقويم الموجه التربوي لذاته قبل تدريبه على البرنامج وبعده في مدى ممارسته للكفايات المهنية اللازمة لعمله.

6- استبانة تقويم أداء الموجه التربوي من وجهة نظر المعلمين في مدى ممارسته للكفايات المهنية اللازمة لعمله.

حادي عشر: متغيِّرات البحث:

1-المتغيِّرات المستقلة للبحث وهي:

- الجنس: (الذكور والإناث).
- المؤهل العلمي: (أهلية التعليم، الإجازة الجامعية، دبلوم التأهيل التربوي).
- الخبرة: (أقل من خمس سنوات، من خمس سنوات وأقل من عشر سنوات، وعشر سنوات وأكثر).

2- المتغيِّر التابع: درجة أداء الموجهين التربويين بعد اتباعهم البرنامج التدريبي.

ثاني عشر: مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

التوجيه التربوي:

يُعرّف التوجيه التربوي بأنّه: عملية قيادية ديمقراطية تعاونية منظمة، ونشاط موجَّه تقوم به الهيئات المختصة، يُعنى بالموقف التعليمي التعلمي، بعناصره جميعها من مناهج ووسائل وأساليب، وبيئة ومعلم وتلميذ، وتهدف إلى دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقييمها، للعمل على تحسينها وتنظيمها، من أجل تحقيق أفضل لأهداف التعلم والتعليم.(أبو شاهين، 2008، 16، السعود، 2002، 69، الخطيب وآخرون، 2000، 128، الدويك وآخرون، 1998، 80- 130، Sullivan , 2004 , 27, Sergiovanni , 2002 , 4)

وتعرِّفه الباحثة بأنّه:

عملية تربوية علمية قيادية إنسانية ديمقراطية تعاونية يقوم بها الموجهون التربويون في الحلقة الأولى من الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق لتطوير أداء المعلمين وتنمية مهاراتهم وكفاياتهم التعليمية باستخدام أساليب توجيهية وتدريبية متنوعة، وتوفير المناخ التعليمي الملائم لأطراف العملية التربوية التعليمية جميعهم لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المنشودة.

الموجه التربوي:

يُعرّف الموجه التربوي بأنّه: فرد ذو رؤية ناقدة يستطيع بكفاياته العلمية والوظيفية كشف مواطن القوة والضعف في العملية التعليمية، وتوجيهها لمزيد من الإيجابية والعطاء. وهو

الشخص المخوّل بتوجيه عمل المعلمين والمديرين في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وإرشادهم، وإثارة دافعيتهم نحو النمو المهني المستمر، والأخذ بيدهم في كلِّ ما يحتاجونه لتطوير العملية التربوية وتجديدها، وما يتعلق منها بالمنهاج وطرائق التدريس، وتوظيف المواد الدراسية كلّها لصالح المتعلم والبيئة التي يعيش فيها. وقد يشرف الموجه التربوي شخصياً وبصورة مباشرة على المعلمين، أو يستخدم أدوات قياس وملاحظة، وقد يمارس عملاً تسلطياً يحاول رصد الأخطاء، وقد يكون تربوياً إنسانياً يتعاون مع الآخرين لتحسين العمل وتطويره. (سنقر، 2006، 39، 40، الشيخ، 1999، 89).

وتعرِّفه الباحثة بأنَّه:

الشخص الذي يُعيّن من قبل وزارة التربية ومديرياتها في الجمهورية العربية السورية للإشراف على معلمي مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) ومديريها، وتوجيههم من أجل تحسين عملهم وتطويره.

- **برنامج تدريب الموجهين التربويين:**

يعرّف برنامج تدريب الموجهين التربويين بأنَّه: عملية تهدف إلى مساعدة الموجهين التربويين في تحسين خبراتهم ومهاراتهم وقدراتهم وزيادة معارفهم وتطويرها وتنميتها، وقد يكون الهدف منه أيضاً تغيير أو تعديل سلوكاتهم واتجاهاتهم للتأكيد على النواحي الإيجابية في عملهم التوجيهي (عليوة، 2001، 12).

وتعرّفه الباحثة بأنه:

المادة التدريبية التي قامت الباحثة ببنائها، وقد تضمنت الأهداف التدريبية، والمحتوى التدريبي، وأساليب وأنشطة التدريب ووسائله، وأدوات تقويم أثر البرنامج التدريبي التي قامت الباحثة بإعدادها لتحسين جودة أداء الموجه التربوي في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق.

المنحى التكاملي في التوجيه التربوي:

يعرّف بأنه: تكامل المهام التربوية والفنية بين الموجه التربوي وبين الإدارة التربوية للعمل معاً على تحسين نتاجات العملية التربوية، عن طريق التركيز على كلِّ ما يتعلق بالعملية التعليمية، ويؤثّر فيها. وبهذا يناط بالموجه التربوي، دور صاحب العلاقات الذي ينظم مختلف

عمليات التفاعل والاتصال، وهو الذي يجعل المعلمين يدركون حاجاتهم الوظيفية، ويساعدهم على إشباعها، كي يؤدِّي هذا إلى نمو المعلمين، وبالتالي تتضاعف كفاءتهم، وتزداد مقدرتهم على تنمية أنفسهم بأنفسهم، أو بوساطة الموجه التربوي، وذلك باستخدامه أساليب توجيهية متنوعة ومتكاملة، ترتقي إلى مستوى كون التوجيه التربوي عملية قيادية ديمقراطية تعاونية منظمة، تهدف إلى تحسين العوامل المؤثِّرة في الموقف التعليمي التعلمي جميعها. (المقطرن، 2003، 105، الترتوري، 2008، 1).

وعرّفه السعود بأنه:

استخدام مجموعة من الأساليب والوسائل التوجيهية لتحقيق غايات وأهداف توجيهية محددة. (السعود، 2002، 309).

وتعرِّف الباحثة المنحى التكاملي في التوجيه التربوي إجرائياً بأنّه:

الاستخدام المتنوع والمتكامل لعدد من الوسائل والأساليب التوجيهية والتدريبية المباشرة وغير المباشرة، والفردية والجماعية لتدريب الموجهين التربويين من (المحاضرة، وجلسات النقاش، والحلقات الدراسية، وورش العمل، والزيارات الصفية، وتبادل الزيارات بين المعلمين، والقراءات التربوية، والبحوث الإجرائية)، في تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح التي قامت الباحثة ببنائه وتطويره بشكل متكامل لتلبية حاجات الموجهين التربويين المتنوعة والمختلفة، لتحسين كفاياتهم وتطويرها، وتحقيق أهداف التوجيه التربوي في مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق.

الجودة في التعليم:

تعرّف الجودة في التعليم بأنها: معيار للتميز والكمال تسعى من خلاله المؤسسة التربوية إلى تقديم أفضل مالديها للمتعلمين من أجل إرضائهم وكسب ثقتهم. (الأحمد، 2006، 38) .

وتعرِّفها الباحثة بأنها: التحسين المستمر في أداء الموجهين التربويين لتحسين العملية التربوية والتعليمية للوصول إلى إتقان العمل.

وتعرّف الباحثة جودة أداء الموجهين التربويين بأنها:

مستوى الاتقان الذي تسعى الباحثة إلى تحقيقة في أداء الموجهين التربويين من خلال تدريبهم على البرنامج التدريبي المقترح باستخدام أساليب متنوعة ومتكاملة لتطوير كفاياتهم المهنية، وفق معايير ومؤشرات محددة.

الاحتياجات التدريبية:

تعرّف الحاجة التدريبية بأنها: الفرق بين مستوى الكفاءة الحالي ومستوى الكفاءة المتوقع. (سنقر، 2008، 378).

وتعرّف الباحثة الاحتياجات التدريبية بأنها: مجموع التغييرات المطلوب إحداثها في خبرات الموجهين التربويين في سورية من معارف ومهارات وكفايات ليصبحوا قادرين على أداء مهامهم التوجيهية بالشكل المطلوب.

- مرحلة التعليم الأساسي:

وهي مرحلة تعليمية مدتها تسع سنوات، تبدأ من الصف الأول وحتى الصف التاسع، وهي مجانية وإلزامية. وتقسم هذه المرحلة إلى حلقتين: الأولى تبدأ من الصف الأول وحتى الصف الرابع، والثانية تبدأ من الصف الخامس وحتى الصف التاسع. (وزارة التربية – النظام الداخلي لمدارس مرحلة التعليم الأساسي الصادر بالقرار رقم 2123 / 443 لعام 2002).

الفصل الثاني

الدراسات السابقة ذات الصلة

أولا:	الدراسات التي تناولت الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين.
ثانياً:	الدراسات التي تناولت تصميم برامج تدريبية للموجهين التربويين.
ثانياً:	الدراسات التي تناولت الجودة في التوجيه التربوي.
رابعاً:	الدراسات التي تناولت تطوير عمل الموجهين التربويين بشكل عام.
خامساً:	التعليق على الدراسات السابقة.

الدراسات السابقة ذات الصلة

اطلعت الباحثة على عدد من الدراسات والبحوث التي تناولت الحاجات التدريبية للموجهين التربويين، والدراسات التي تناولت تصميم البرامج التدريبية لهم، كما اطلعت على

الدراسات التي تناولت تطوير عمل الموجهين التربويين بشكل عام، مما تمّ نشره في الرسائل الجامعية والكتب والمجلات والدوريات التربوية، أو في المؤتمرات التربوية، أو في بعض مواقع شبكة المعلومات (الإنترنت).

وقد صنَّفت الباحثة الدراسات السابقة ضمن أربعة محاور- وهو تصنيف مدرسي لتسهيل عرضها وليس تصنيفاً علمياً - لأن هدف جميع هذه الدراسات هو تطوير مهنة التوجيه التربوي، وفي النهاية السعي لجودة العملية التعليمية التعلمية.

أولا: الدراسات التي تناولت الحاجات التدريبية للموجهين التربويين.

ثانياً: الدراسات التي تناولت تصميم برامج تدريبية للموجهين التربويين.

ثالثاً:: الدراسات التي تناولت الجودة في التوجيه التربوي.

رابعاً: الدراسات التي تناولت تطوير عمل الموجهين التربويين بشكل عام.

وقد عمدت الباحثة في عرضها لهذه الدراسات حسب تسلسلها الزمني، وذلك على النحو الآتي:

أولا: الدراسات التي تناولت الحاجات التدريبية للموجهين التربويين:

- دراسة: مصطفى أبو الشيخ (1992 م):

عنوان الدراسة: تقويم الحاجات التدريبية للمشرفين التربويين في الأردن باعتبارهم مدربين تربويين.

هدفت الدراسة إلى تقويم الحاجات التدريبية للمشرفين التربــويين باعتبــارهم مــدربين للمعلمين على تطبيق المناهج والكتب المدرسية الجديدة وفق الاتجاهات التطويرية الحديثة، وذلك من خلال التعرف على مستوى امتلاكهم لكلِّ كفاية من الكفايات التدريبية، والتي يفترض مــنهم ممارستها بإتقان، ويمارسونها أو لا يمارسونها خلال تدريبهم للمعلمين. اتبعت الدراسة المــنهج

الوصفي، وتكوّنت العيّنة من (211) مشرفاً ومشرفة تربوية، وبنسبة (47.7 %) من مجتمع الدراسة الأصلي، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، والتي تكوّنت من (80) فقرة شملت المجالات الآتية: (التخطيط التربوي، إدارة التدريب، تعلم الكبار، الاتصال والتفاعل، تسهيل عمل الجماعة، أساليب وتقنيات التدريب الفعّال، الوسائل التعليمية التعلمية في التدريب، كتابة المادة التدريبية، نقل أثر التعلم في التدريب إلى موقع العمل، تقويم التدريب).

ومن أهمّ النتائج التي خلصت إليها الدراسة:

- جاء تصوُّر المشرفين التربويين لأهمية الكفايات التدريبية اللازمة لهم في تدريبهم المعلمين في مستوى مرتفع جداً، وبدرجات متفاوتة.

- تفاوتت درجات تقدير المشرفين التربويين لقدراتهم على ممارسة الكفايات التدريبية التربوية في تدريبهم للمعلمين، إذ دلّت قيمة المتوسطات على وجود مستويات عالية ومتوسطة ومتدنية من القدرات عند المشرفين.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيري القدرة والأهمية على الكفايات التدريبية التربوية جميعها للمشرفين التربويين باعتبارهم مدربين تربويين، مما يشير إلى وجود حاجات تدريبية لدى المشرفين التربويين على هذه الكفايات التدريبية، وقد تفاوتت درجات أهمية الحاجات التدريبية ضمن المجال التربوي الواحد الذي ترتبط به هذه الحاجات.

- وجود أثر دال لمتغيِّر الجنس على تقدير المشرفين التربويين لحاجاتهم التدريبية، ولصالح الذكور.

- تختلف حاجات المشرفين التربويين حسب تقديرهم لها، باعتبارهم مدربين تربويين باختلاف مؤهلاتهم العلمية، وكانت لصالح ذوي مؤهل الماجستير وما فوق، مقابل ذوي الدبلوم بعد البكالوريوس، وذوي البكالوريوس وما دون، ولصالح ذوي الدبلوم بعد البكالوريوس مقابل ذوي البكالوريوس وما دون.

- لم يختلف تقدير المشرفين التربويين لهذه الحاجات باختلاف سنوات خبرتهم في الإشراف التربوي.

- دراسة: علي الخطيب (1995 م):

عنوان الدراسة: تقدير الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في بعض مديريات التربية والتعليم لمحافظات إربد وعجلون والبلقاء.

هدفت الدراسة إلى تعرّف احتياجات المشرفين التربويين للتدريب من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- ما درجة الممارسة الحالية للمشرفين التربويين على المجالات الخمسة الآتية: (التخطيط والتنظيم، التدريس الفعَّال، التدريب والبحث والتطوير، تطوير المناهج والكتب المقررة، التقويم)؟

2- ما درجة الممارسة المرغوبة للمجالات الخمس؟

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكوَّنت العيِّنة من (124) مشرفاً، و(200) مدير مدرسة، و(600) معلم. واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة التي تكوَّنت من (65) فقرة شملت المجالات الخمسة السابقة.

وبيَّنت نتائج الدراسة ما يأتي:

- أن درجات الممارسة المرغوبة أعلى مما هي عليه في درجة الممارسة الحالية لمستويات المؤهل العلمي الثلاث (ماجستير، بكالوريوس، كلية مجتمع).

- أن درجات الممارسة المرغوبة أعلى مما هي عليه في درجة الممارسة الحالية لمستويات الوظيفة الثلاث (مشرف تربوي، مدير مدرسة، معلم).

- أن درجات الممارسة المرغوبة أعلى مما هي عليه في درجة الممارسة الحالية لمستويات الخبرة الثلاث (من سنة إلى 10 سنوات، من 11 – 22 سنة، أكثر من 22 سنة).

دراسة: كين د . كيو (Kyeen D. Kaeey 1996):

عنوان الدراسة: دراسة حول موجهي المرحلة الابتدائية كقادة واحتياجاتهم التدريبية في تايلاند.

A Study about Elementary Stag Supervisors as Leaders And their Training Needs in Thailand.

هدفت الدراسة إلى مقارنة تصورات موجهي المرحلة الابتدائية على مستوى المنطقة التعليمية كقادة مناهج.

وقد أجري تحليل المعلومات التصورية المتعلقة بالأدوار المثالية والأدوار الفعلية للموجهين التربويين للكشف عن الحاجات التدريبية للموجهين من حيث الجنس وعدد المساقات الجامعية التي درسها في التوجيه والإدارة وعدد سنوات الخبرة في التوجيه. وتمّ جمع المعلومات عن طريق استبانة وزعت على عينة مكونة من (20) إدارياً و(29) موجهاً و(35) مدير مدرسة تابعين لوزارة التربية والتعليم في تايلاند.

ومن أهمِّ النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

–وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات قادة المناهج بين درجات الإداريين على مستوى المنطقة و درجات مدراء المدارس على المستوى البحثي المتعلق بالفرق بين درجات الدور المثالي والدور الفعلي لقادة المناهج لصالح الإداريين على مستوى المنطقة.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مديري المدارس والإداريين والمشرفين لصالح مديري المدارس فيما يتعلق بالأدوار المثالية لقيادة المناهج .

– عدم وجود فزوق ذات دلالة إحصائية تعزى للعامل التحصيلي لأي دور من الأدوار، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات كل من الإداريين والموجهين ومديري المدارس فيما يتعلق بتصوراتهم للحاجات التدريبية الموجهين.

– توصلت الدراسة إلى أن عمل الموجهين كقادة مناهج يتم ضمن أربعة مجالات، هي:

(التخطيط، والتطبيق، والمساندة، والبحث)، وأكثر الحاجات التدريبية أهمية هي: المهارات الشخصية، واستراتيجيات التوجيه، والتخطيط الاستراتيجي، والعمليات المنهجية، والذكاءات المتعددة، وتقويم المناهج، ومهارات الاتصال.

- دراسة: نفوز الجندي (1999 م):

عنوان الدراسة: الواقع التدريبي والتدريب المأمول على الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في فلسطين من وجهتي نظرهم ونظر رؤسائهم.

هدفت الدراسة إلى تعرّف واقع المشرفين التربويين في فلسطين على احتياجاتهم التدريبية وعلى التدريب المأمول من وجهة نظر كل من المشرفين التربويين ورؤسائهم، ومدى تأثّر وجهات النظر هذه ببعض المتغيِّرات المستقلة.

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكوَّنت العيِّنة من (21) رئيساً من رؤساء أقسام الإشراف، و(165) مشرفاً، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، والتي تكوَّنت من (72) فقرة موزَّعة على سبعة مجالات، وهي: (مجال التخطيط، مجال القيادة، مجال العلاقات الإنسانية والاتصال والتواصل، مجال المناهج المدرسية، مجال النمو المهني وتطوير المعلمين، مجال البحث والدراسات، مجال القياس والتقويم في التربية).

ومن أهمِّ النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- جاء الترتيب التنازلي لمجالات الاحتياجات التدريبية من حيث درجة تدريب المشرفين التربويين من وجهة نظرهم كما يأتي: مجال العلاقات الإنسانية والاتصال والتواصل، مجال القيادة، مجال التخطيط، مجال النمو المهني وتطوير المعلمين، مجال القياس والتقويم التربوي، مجال المناهج المدرسية، مجال البحث والدراسات. ويرى المشرفون التربويون أنَّهم تدربوا على المجال الأول بدرجة كبيرة، وعلى باقي المجالات بدرجة متوسطة. كما جاء ترتيبها من وجهة نظر رؤساء أقسام الإشراف كما يأتي: العلاقات الإنسانية والاتصال والتواصل، مجال التخطيط، مجال القيادة، مجال النمو المهني وتطوير المعلمين، مجال القياس والتقويم في التربوي، مجال المناهج المدرسية، مجال البحث والدراسات، ويرى رؤساء أقسام الإشراف أنَّ المشرفين التربويين قد تدربوا على المجال الأول بدرجة كبيرة، وعلى مجال البحث والدراسات بدرجة قليلة، وعلى باقي المجالات بدرجة متوسطة.

- جاء الترتيب التنازلي لمجالات الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين التي يأملون في التدرب عليها من وجهة نظرهم كما يأتي: مجال البحث والدراسات، مجال المناهج المدرسية، مجال النمو المهني وتطوير المعلمين، مجال القياس والتقويم التربوي، مجال التخطيط، مجال القيادة، مجال العلاقات الإنسانية والاتصال والتواصل، ويرى المشرفون التربويون أنَّهم بحاجة إلى التدرب على المجال الأول بدرجة كبيرة، وعلى باقي المجالات بدرجة متوسطة. كما جاء ترتيبها من وجهة نظر الرؤساء كما يأتي: مجال البحث والدراسات، مجال المناهج المدرسية، مجال القياس والتقويم التربوي، مجال القيادة، مجال التخطيط، مجال النمو المهني وتطوير المعلمين، مجال العلاقات الإنسانية والاتصال والتواصل، ويرى الرؤساء أنَّ المشرفين التربويين بحاجة إلى التدرب على المجال الأول بدرجة كبيرة، وعلى باقي المجالات بدرجة متوسطة.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهتي نظر المشرفين التربويين ورؤسائهم في أقسام الإشراف، في درجة الواقع التدريبي على الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين، وفي درجة التدريب المأمول للاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين على مقياس الواقع الكلي، ولأي مجال من مجالات الدراسة.

- وجود علاقة دالة إحصائياً بين مقياسي الواقع التدريبي والتدريب المأمول لفقرات الاحتياجات التدريبية جميعها ما عدا الفقرات التالية: تخطيط برامج إلنمو المهني للمعلمين، وتفهم احتياجات المعلمين ومراعاة ظروفهم، وتوظيف التغذية الراجعة لتحسين الأداء.

- وجود فروق دالة إحصائياً على مقياس الواقع التدريبي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ولمتغير السلطة المشرفة لصالح وكالة الغوث، ولمتغير منطقة العمل لصالح العاملين في قطاع غزة، ولمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة (أكثر من 3 سنوات)، مع عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغيرات: المؤهل العلمي في التخصص، والمؤهل التربوي، والمبحث الإشرافي.

ثانياً: الدراسات التي تناولت تصميم برامج تدريبية للموجهين التربويين:

- دراسة: سلوى مرتضى (1992 م):

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج لتدريب الموجهين التربويين على مهارات التعليم الأساسية في رياض الأطفال.

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج لتدريب الموجهين التربويين على مهارات التعليم الأساسية في رياض الأطفال وقياس فاعليته.

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي، وتكوّنت العيّنة من جميع الموجهين التربويين المشرفين على رياض الأطفال كافة في المحافظات الخمس الآتية: دمشق، ريف دمشق، اللاذقية، حمص، القنيطرة، والبالغ عددهم (22) موجها وموجهة، قسّموا إلى مجموعتين: ضابطة (8) موجهين، وتجريبية (14) موجها وموجهة، وبلغت عيّنة المعلمات (152) معلمة في المحافظات الخمس السابقة الذكر، واستخدمت الدراسة الأساليب والأدوات الآتية: المقابلة،المحاضرة،تحليل الوثائق، استبيان، بطاقة ملاحظة، برنامج تدريبي، اختبار لقياس مستوى مهارات الموجهين التربويين قبل البرنامج وبعده.

ومن أهمّ النتائج التي خلصت إليها الدراسة:

- حقق البرنامج التدريبي المقترح 71% من الأهداف التي وضعت لأجله بشكل جيد.

- انسجام البرنامج التدريبي إلى حد كبير مع الأهداف المرسومة له، وقدرته على تطوير عمل الموجه التربوي في رياض الأطفال.

- كفاية المعلومات التي قدّمها البرنامج التدريبي بالإضافة إلى تسلسلها المنطقي.

- اتفاق الآراء على مناسبة أسلوب التعلم الذاتي الذي قدم فيه البرنامج لتعليم الكبار، وعلى كفاية عملية التقويم التي قدمت للبرنامج، و كفاية جوانب تخطيط البرنامج وشمولها وجودة البرنامج من الناحية النظرية ومن الناحية التطبيقية، وكفاية مدته،ومساهمته في حل مشكلات الموجهين التربوية، وأنه قدم لهم شيئاً جديداً، وعزز معلوماتهم السابقة.

- دراسة محمد علي إسماعيل (2001 م):

عنوان الدراسة: برنامج تدريبي مقترح للموجهين الفنيين وأثره على تطوير العملية التعليمية في المدرسة الابتدائية.

هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لبرنامج تدريبي يتضمن دليلاً للموجه الفني، يسهم في النمو المهني للموجهين الفنيين بهدف تطوير العملية التعليمية في المدارس الابتدائية في القاهرة.

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج التجريبي. واستخدم الدراسة الأدوات الآتية: استبانات موجهة للموجهين الفنيين وللمعلمين، برنامج تدريبي، مقياس أداء لقياس أثر البرنامج التدريبي المقترح. وتمّ تطبيق الاستبانة على (85) من الموجهين الفنيين في الإدارات التعليمية بمحافظة القاهرة، و(260) معلماً ومعلمة في الصفوف الثلاثة الأولى من المدرسة الابتدائية، كما تم تطبيق البرنامج التدريبي ومقياس أداء الموجه الفني على (30) موجهاً وموجهة (العينة التجريبية)، وتم تطبيق مقياس أداء الموجه الفني على (90) معلمة ومعلمة من المعلمين الذين يشرف عليهم موجهو العينة التجريبية.

ومن أهم النتائج التي خلصت إليها الدراسة:

- هناك كفايات رئيسة ينبغي توافرها لدى الموجه الفني في الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي تتعلق بجوانب التنمية المهنية للمعلمين، أساليب التوجيه، العلاقات الإنسانية، التقويم. وإن هناك اختلافاً بين آراء كل من المعلمين والموجهين حول تحقق الكفايات اللازمة للموجهين الفنيين في الواقع، وذلك لصالح الموجهين في جوانب قائمة الكفايات كافة.

- هناك اختلاف جوهري بين آراء كلٍ من المعلمين والموجهين حول مدى الحاجة للتدريب على الكفايات اللازمة للموجهين في مجالات التنمية المهنية للمعلمين،وأساليب التوجيه، والعلاقات الإنسانية لصالح المعلمين. أما في مجال التقويم فلا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العيينتين (الموجهين والمعلمين) فيما يتعلق بالحاجة للتدريب على الكفايات الخاصة في مجال التقويم.

- أظهرت نتائج التطبيق القبلي والبعدي لمقياس أداءِ الموجه الفني أنَّ للبرنامج التدريبي المقترح أثراً كبيراً على أداء الموجهين الفنيين، وأنّ هناك تحسناً في أداء الموجهين بعد تدريبهم على البرنامج المقترح.

- دراسة: أحمد الشهراني (1425 هـ / 2004 م):

عنوان الدراسة: برنامج مقترح للمشرف المقيم في مراحل التعليم العام:

هدفت الدراسة إلى وضع برنامج مقترح للمشرف المقيم في مراحل التعليم العام بمحافظة جدة في المملكة العربية السعودية، والكشف عن مدى موافقة المتخصصين والمشرفين التربويين على أهداف ومحتوى البرنامج، وأساليب ووسائل تنفيذه، وأساليب تقويمه)، والتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين آراء المتخصصين والمشرفين التربويين حول عناصره. (ويقصد بالمختصين في هذه الدراسة: أعضاء هيئة التدريس في قسمي المناهج والإدارة والتخطيط بكلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة، وكلية المعلمين بجدة).

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. واستخدمت الاستبانة لجمع المعلومات اللازمة للدراسة وللتعرف على آراء المتخصصين والمشرفين التربويين حول البرنامج المقترح للمشرف المقيم في مراحل التعليم العام بمحافظة جدة، وقد تكوّنت الاستبانة من (66) عبارة موزّعة على أربعة محاور وهي: أهداف البرنامج المقترح للمشرف المقيم في مراحل التعليم العام، محتوى البرنامج المقترح للمشرف المقيم في مراحل التعليم العام، الأساليب والوسائل التي يمارسها المشرف المقيم لتنفيذ مهامه، أساليب تقويم عمل المشرف المقيم (تقويم البرنامج المقترح).

وتكوّنت عيّنة الدراسة من (32) من المتخصصين و(117) من المشرفين التربويين.

ومن أهم النتائج التي خلصت إليها الدراسة:

- موافقة أفراد العينة على اثني عشر هدفاً بدرجة عاليةٍ من أهداف البرنامج المقترح، وعلى هدف واحد بدرجة متوسطة.

- موافقة أفراد العينة على إجراء واحد من الإجراءات التنظيمية للمشرف المقيم في مدرسته بدرجة عالية، وعلى ثلاثة إجراءات بدرجة متوسطة.

- حصلت مهام المشرف المقيم جميعها التي يقوم بتنفيذها في مراحل التعليم العام في المجالات التالية: تطوير أداء المعلمين وتنميتهم مهنياً، المناهج الدراسية، رعاية التلاميذ، التعاون مع الإدارة المدرسية، العلاقات الإنسانية، على درجة موافقة عالية.

- اتفاق أفراد عينة الدراسة جميعهم على إعطاء الأساليب والوسائل جميعها التي يمارسها المشرف المقيم لتنفيذ مهامه درجة موافقة عالية عدا أسلوب واحد حصل على درجة موافقة متوسطة.

- تأكيد أفراد عيّنة الدراسة على أساليب البرنامج المقترح جميعها بدرجة موافقة عالية.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المتخصصين والمشرفين التربويين فيما يتعلق بأهداف البرنامج ومحتواه، وأساليب تقويمه لصالح المتخصصين، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد العيّنة فيما يتعلق بأساليب تنفيذ البرنامج ووسائله.

– دراسة:أميمة فلمبان (2005 م):

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج مقترح لتدريب المشرفات التربويات على استخدام الوسائط المتعددة في تدريس العلوم الطبيعية بمدينتي مكة المكرمة وجدة.

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تعليمي لتدريب المشرفات التربويات على استخدام الوسائط المتعددة في تدريس العلوم الطبيعية، وتعرّف مدى فعالية البرنامج التعليمي المقترح في إكساب المشرفات التربويات مهارات استخدام الوسائط المتعددة في تدريس العلوم الطبيعية، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي والمنهج التجريبي. وتكوّنت العيّنة من (42) مشرفة تربوية. واستخدمت الأدوات الآتية: استبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لاستخدام الوسائط المتعددة، واختبار المتطلبات المعرفية لاستخدام الوسائط المتعددة، وبطاقة ملاحظة لمهارات استخدام الوسائط المتعددة، وبرنامج تدريبي للمشرفات التربويات على استخدام الوسائط المتعددة.

ومن أهمّ النتائج التي خلصت إليها الدراسة:

– أظهرت نتائج الدراسة أنّ المشرفات التربويات بحاجة ماسة إلى برنامج لتدريبهن أثناء الخدمة على استخدام الوسائط المتعددة في تدريس العلوم الطبيعية.

– تدني مستوى المتطلبات المعرفية لاستخدام الوسائط المتعددة لدى المشرفات التربويات في مجال تدريس العلوم الطبيعية قبل تعرضهن للبرنامج التدريبي المقترح، عند تطبيق اختبار المتطلبات المعرفية لاستخدام الوسائط المتعددة.

– أظهر استخدام بطاقة الملاحظة تدني مهارات استخدام الوسائط المتعددة لدى المشرفات التربويات في مجال تدريس العلوم الطبيعية قبل تعرضهن للبرنامج التدريبي المقترح.

– البرنامج التدريبي المقترح ذو فعالية في إكساب المشرفات التربويات المتطلبات المعرفية اللازمة لاستخدام الوسائط المتعددة في تدريس العلوم الطبيعية، وأنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار المتطلبات المعرفية لصالح التطبيق البعدي.

– البرنامج التدريبي المقترح ذو فعالية في تنمية مهارات استخدام الوسائط المتعددة لدى المشرفات التربويات في تدريس العلوم الطبيعية، وأنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة استخدام الوسائط المتعددة لصالح التطبيق البعدي.

– تكافؤ كل من: مجموعة مشرفات جدة ومجموعة مشرفات مكــة فــي اكتســاب المتطلبــات المعرفية اللازمة لاستخدام الوسائط المتعددة في تدريس العلوم الطبيعية على اختبار المتطلبــات المعرفية، وفي إكسابهم المهارات اللازمة لاستخدام الوسائط المتعددة في تدريس العلوم الطبيعية على بطاقة ملاحظة استخدام الوسائط المتعددة، فلا توجد فــروق ذات دلالــة إحصــائية بــين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة على التطبيق البعدى للاختبار ولبطاقة الملاحظة.

– دراسة: **سوزان المقطرن (2006 م):**

عنوان الدراسة: برنامج تدريبي مقترح على المهارات الإشرافية لموجهات رياض الأطفــال في ضوء الاحتياجات التدريبية.

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي مقترح لتنمية المهارات الإشــرافية لموجهــات رياض الأطفال في جمهورية مصر العربية ودراسة فاعليته.

استخدمت الدراسة الأدوات الآتية: استبانة لتحديد الاحتياجات التدريبيــة، وبرنــامج تــدريبي مقترح، واختبار التحصيل لقياس الجانب المعرفي، بطاقة ملاحظــة لقيــاس أداء الموجهــات المتدربات في الجانب المهاري، استبانة لتعرف آراء الموجهات المتدربات في البرنامج التدريبي المقترح.

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي، وتكوّنت العيِّنة من (20) موجهة من الموجهات التربويات المشرفات على رياض الأطفال في محافظة القاهرة، والبالغ عــددهن (24) موجهة.

ومن أهمِّ النتائج التي خلصت إليها الدراسة:

1– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات (التحصــيل – الأداء) الموجهــات المتدربات للمهارات الإشرافية، والمتضمنة في البرنامج التدريبي ككل قبل تطبيــق البرنــامج وبعده لمصلحة التطبيق البعدي.

2– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات (التحصــيل – الأداء) الموجهــات المتدربات لمهارات: التخطيط، والعلاقات الإنسانية، والزيارة الميدانية، واللقاءات التوجيهيــة، التقويم، مجالس أولياء الأمور والمعلمات، قبل تطبيق البرنامج وبعده لمصلحة التطبيق البعدي.

3– حقق البرنامج المقترح نسبة فاعلية تفوق الحد الأدنى الذي حدده بلاك Black فيما يتعلق بالتحصيل المعرفي والأداء المهاري.

4–

- **دراسة: محمد الرحيل (2007 م):**

عنوان الدراسة: برنامج تدريبي مقترح للمشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم الأردنية.

هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج تدريبي للمشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن في ضوء احتياجاتهم التدريبية الفعلية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّنت العيّنة من (82) مشرفاً ومشرفة، و(413) معلماً ومعلمة في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، والتي تكوّنت من (68) فقرة للتعرف على الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين، ومن ثم تمّ تصميم البرنامج التدريبي للمشرفين التربويين في ضوء احتياجاتهم الفعلية.

ومن أهمّ النتائج التي خلصت إليها الدراسة:

- وجود احتياجات تدريبية للمشرفين التربويين العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد في المجالات التالية: (العلاقات الإنسانية، النمو المهني للمعلمين، التخطيط، التقويم، تطوير المناهج، استراتيجيات التدريس الفعّال، التقنيات التربوية).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر متغير الجنس في مجالات الدراسة كاملة ولصالح الذكور.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير أفراد الدراسة للاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين تعزى لمتغير المسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير أفراد الدراسة للاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين تعزى لمتغير سنوات الخبرة ولصالح ذوي الخبرات أقل من (6) سنوات.

- أمّا بالنسبة للبرنامج التدريبي المقترح للمشرفين التربويين فقد قام الباحث بتصميمه في ضوء تحليل نتائج أسئلة الدراسة، حيث تمّ تحديد أهدافه ومحتوياته، وأساليب التدريب المناسبة، وعدد الساعات اللازمة لكلّ جزئية من جزئيات البرنامج التدريبي المقترح، وذلك في المجالات التالية: (العلاقات الإنسانية، النمو المهني للمعلمين، التخطيط، التقويم، تطوير المناهج، استراتيجيات التدريس الفعّال، التقنيات التربوية).

- دراسة: سمية سالم جرادات (2009 م):

عنوان الدراسة: تصميم برنامج تدريبي محوسب قائم على الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في شمال الأردن لتطوير كفاياتهم الإشرافية.

هدفت الدراسة إلى تعرّف الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في محافظة إربد من وجهة نظر المشرفين التربويين أنفسهم، بالإضافة إلى التحقق من الاختلاف في احتياجاتهم التدريبية في ضوء متغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة)، وإلى بناء برنامج تدريبي محوسب قائم على احتياجاتهم التدريبية، بالإضافة إلى الكشف عن فاعليته في تطوير كفاياتهم الإشرافية.

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج شبه التجريبي، وتكوَّنت العيِّنة من المشرفين التربويين العاملين في مديريات التربية والتعليم بمحافظة إربد كافة، والبالغ عددهم (50) مشرفاً تربوياً، كما استخدمت الأدوات الآتية في الدراسة: اختبار لتحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين، وبرنامج تدريبي، وبطاقة ملاحظة لأخذ آراء المشرفين التربويين في البرنامج التدريبي.

ومن أهمِّ النتائج التي خلصت إليها الدراسة:

- كشفت نتائج الدراسة عن وجود احتياجات تدريبية للمشرفين التربويين من وجهة نظر المشرفين أنفسهم، وعدم وجود فروق جوهرية عند مستوى الدلالة (0.05) لاحتياجات المشرفين التربويين تعزى لاختلاف متغيرات الدراسة: (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة).

- توصلتالرراسة إلى بناء برنامج تدريبي للمشرفين التربويين، تكون من الكفايات الإشرافية التي ثبتت حاجة المشرفين التربويين إليها وهي: كفاية القيادة، كفايتي الاتصال والعلاقات الإنسانية، كفاية التخطيط، الكفاية الأدائية، وكفاية الجودة الشاملة والاقتصاد المعرفي، وكفاية التقويم.

- أظهرت النتائج وجود فرق جوهري عند مستوى الدلالة (0.05) لاحتياجات المشرفين التربويين لتطوير كفاياتهم يعزى لاختلاف مستويي متغيِّر الدراسة المستقل (الطريقة) لصالح المشرفين التربويين المتلقين للبرنامج التدريبي المحوسب.

ثالثاً: الدراسات التي تناولت الجودة في التوجيه التربوي:

– دراسة صالحة سنقر (2007 م):

عنوان الدراسة: مبادىء الجودة في مجال الإشراف التربوي وفق النظرية اليابانية، ومتطلبات تطبيقها في الوطن العربي.

هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على النظرية التربوية المعاصرة في ضوء مبادىء الجودة التي حددتها النظرية اليابانية، وبيان إسقاطاتها في ميدان الإشراف التربوي، وتقديم رؤية محددة لما يجب أن يكون عليه الإشراف العربي المحقق لمبادىء الجودة. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

ولتحقيق **أهداف الدراسة** وضَّحت الباحثة **مبادىء الجودة التي حدَّدتها النظرية اليابانية** والتي لابدّ للمشرف التربوي من الالتزام بها، وهي:

1- تحليل واقع الإشراف التربوي والمشكلات التي يعاني منها، والتأكد من فاعلية الخدمات الإشرافية المقدَّمة للمعلمين.

2- نشر ثقافة الجودة وإثارة الوعي والإهتمام، للعمل على تحقيقها، وتنمية الكفايات اللازمة لها.

3- التحديد المسبق للاستراتيجيات المساعدة على تطبيق مبادىء الجودة في الإشراف، وكذلك تحديد الطرائق والأساليب المساعدة لذلك.

4- المرونة في وضع البرنامج الإشرافي، والذي يتضمَّن المدخلات اللازمة للإشراف التربوي، وأولويات العمل الإشرافي والأساليب الإشرافية الفعّالة، والتبصُّر المستقبلي، وما يتعلق منها بالربط مع المجتمع المحلي، وأن تتحقق في البرنامج صفتا الاستمرار والشمول.

5- احترام الإنسان وقدراته، وتعزيز الثقة به، وتحميله المسؤولية، وتلبية حاجاته وتوقعاته المعقولة.

6- تعميق التواصل الإيجابي الذي يتلازم مع المتعة والفائدة بين المشرف والمعلمين.

7-ترسيخ العمل الجماعي التعاوني المنظم، والعمل بروح الفريق، والمنافسة في تحقيق الجودة والإبداع.

8- تأكيد أهميَّة العلاقات الإنسانية، وتحمُّل المسؤولية في اختيار المواقف والطرائق والقرارات

9- تبنيِّ ثقافة التغيير والآليات والإجراءات والأدوات المساعدة لذلك.

10- ترسيخ ثقافة قيمية تضمن حسن الأداء منذ بداية العمل من أجل تحقيق جودة المخرجات.

11- تأكيد مبدأ التجدد الذاتي والتنمية المهنية للمعلمين.

12- المتابعة المستمرة لفعالية المعلم، وتحليل مكوناتها المعرفية والمهارية والقيمية وتطويرها.

13- المصداقية والواقعية في العمل.

14- تنظيم إدارة الوقت.

15- البحث عن الحلول والبدائل التي تحقق الفائدة للجميع.

16- التقويم المستمر للعملية الإشرافية، ومراقبة الخلل في الإشراف التربوي الحالي، والذي يعيق تحقيق جودة الإشراف، وإدخال عنصر الوقاية، فجودة الإشراف التربوي هي ثمرة العملية الوقائية.

17- ترسيخ مفهوم الإشراف التعاوني والذاتي.

ثمّ قدَّمت الدراسة **رؤية محدَّدة لما يجب أن يكون عليه الإشراف التربوي العربي المحقق لمبادىء الجودة**، وهي رؤية تتطلب الإجراءات الآتية:

1- تنمية إحساس المشرفين والمعلمين وتوعيتهم بأهميَة الجودة، ونشر ثقافة الإشراف القـائم على مبادىء الجودة بين المعلمين وتشجيعهم على التنمية المهنية ذاتياً، وتوفير الوسـائط التعليمية اللازمة لذلك.

2- إتاحة المجال للمشرفين والمديرين والمعلمين للمبادرة والابتكار، كلّ في المجال الذي يعمل فيه.

3- استثمار الطاقات الكامنة لدى المربين جميعاً، وتعزيز الإنتماء المؤسسي والتحلّي بالموضوعية والمرونة والانضباط وتحمُّل المسؤولية.

4- تعميق التواصل بين العاملين في المؤسسات التربوية، وبين الأسر وأفراد المجتمع المحلي.

5- تطوير أساليب التقويم، والبعد عن اعتماد معايير مطلقة في الحكم على فعالية المعلمين.

6- توفير الإحصاءات والبيانات الدقيقة لكلِّ مناحي العمل التربوي، البشري منه والمادي.

7- تبني نظرية تربوية عربية تعكس خصائص مجتمعاتنا العربية والإسلامية بقيمها ومعتقداتها، فالنظرية تساعد المربين في رسم الأهداف، وتحديد طرائق تحقيقها، مما يمهِّد الطريق للوصول إلى الإتقان والجودة.

- دراسة راتب السعود (2007 م):

عنوان الدراسة: أنموذج مقترح لتطوير نظام الإشراف التربوي في الأردن في ضوء نظرية إدارة الجودة الشاملة.

هدفت الدراسة إلى تقديم أنموذج مقترح لتطوير نظام الإشراف التربوي في الأردن في ضوء نظرية إدارة الجودة الشاملة، من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مفهوم الإدارة العامة؟ وما مفهوم الإدارة التربوية ؟
- ما مفهوم الإشراف التربوي ؟
- ما أثر المدارس الفكرية الإدارية المختلفة على الإشراف التربوي ؟
- ما مفهوم إدارة الجودة الشاملة ؟
- ما أثر إدارة الجودة الشاملة على الإدارة التربوية ؟
- ما الأنموذج المقترح لتطوير نظام الإشراف التربوي في الأردن في ضوء نظرية إدارة الجودة الشاملة ؟

ولتحقيق هدف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، تمّ استخدام الأسلوب التحليلي التركيبي الذي يقوم على مراجعة الأدب الإداري والتربوي في مجال الدراسة، ومن ثمّ تطوير الأنموذج المقترح. وقد وضَّحت الدراسة مفاهيم كلٍّ من الإدارة العامة والإدارة التربوية التي أخذت موقعها كعلم مستقل عن الإدارة العامة، ومفهوم الإشراف التربوي. كما بيَّنت أنَّ الإدارة التربوية، ومن ثمّ الإشراف التربوي (كأحد فروعها) قد تأثّر بشكل واضح بالمفاهيم والمبادىء التي كانت تحملها، أو تتميز بها. كما وضَّحت الدراسة أنَّ تطور الإشراف التربوي قد تمّ خلال القرن العشرين بصورة سريعة، مستفيداً من تطور الفكر الإداري من جهة، ومن تطور النظريات

التربوية والنفسية من جهة أخرى، كما بيَّنت الدراسة كيف انعكست مفاهيم المدارس الإدارية المختلفة على الإشراف التربوي.

ثمّ قدّمت الدراسة الأنموذج المقترح لتطوير نظام الإشراف التربوي في الأردن في ضوء نظرية إدارة الجودة الشاملة الذي يقوم على ستة أركان رئيسة، هي:

1- القيادة: قيادة إدارية فاعلة، سواءً على مستوى مديرية التربية والتعليم أم على مستوى المشرف التربوي أم على مستوى مدير المدرسة، قادرة على توجيه هذا النهج الإداري، وتسيير المدخلات المدرسية للوصول إلى مخرجات محددة.

2- الهدف: إرضاء المستفيد (التلميذ، ولي الأمر، رجال الأعمال، المجتمع، وكذلك المعلم).

3- الاستراتيجية: تحقيق التميّز والتفوق على الآخرين، سواء على صعيد مديرية التربية والتعليم بشكل عام، أو المدرسة بشكل خاص.

4- العمليات والأنشطة: العمل الصحيح دون أخطاء من المرة الأولى، والتحسين المستمر للعمليات وفق بيئة تنظيمية وديّة.

5- النتيجة: الحصول على أفضل جودة بأقل كلفة وأقصر وقت، وقد تقاس هذه النتيجة بسلوكات المعلمين وكفاياتهم التدريسية، كما قد تقاس بالتغيّر في معارف الطلبة ومهاراتهم واتجاهاتهم.

6- التغذية الراجعة: متابعة وتقييم مستوى رضى المستفيد، وبشكل خاص هنا المعلم والتلميذ وولي الأمر، من أجل تعديل العمليات وتحسينها باستمرار.

- دراسة: دلال أبو شاهين (2008 م):

عنوان الدراسة: الكفايات الضرورية للموجه التربوي وفق معايير الجودة الشاملة دراسة ميدانية لآراء الموجهين التربويين والمعلمين في مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في محافظة دمشق."

هدفت الدراسة إلى: تحديد معايير الجودة في التوجيه التربوي استناداً إلى مبادىء الجودة الشاملة، وبيان إلى أيٍّ مدى تطبَّق معايير الجودة الشاملة في التوجيه التربوي، وإعداد قائمة الكفايات الضرورية لعمل الموجه التربوي في مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) وفق

معايير الجودة الشاملة، وتعرُّف واقع عمل الموجهين التربويين، وبيان مدى امتلاكهم للكفايات الضرورية لعملهم وفق معايير الجودة الشاملة.

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكوَّنت العيِّنة من (35) موجهاً وموجهة، ومن (286) معلماً ومعلمة.

استخدمت الاستبانة أداة للدراسة، والتي تكوَّنت من (91) بنداً موزعين على المجالات الآتية: (مجال الكفايات الشخصية، ومجال الكفايات الإنسانية والاجتماعية، ومجال الكفايات المهنية).

- ومن أهمَّ النتائج التي توصَّلت إليها الدراسة ما يأتي:

- تحديد معايير جودة عمل الموجه التربوي، وقد تمّ تصنيفها ضمن جانبين : جانب الأطر البشرية، ويتضمن: (المدير، المعلم، التلميذ، المجتمع المحلي)، وجانب مكونات العملية التعليمية، ويتضمن: (التخطيط، الأهداف، التخطيط للتدريس، محتوى المنهج، طرائق التدريس، تقنيات التعليم، النشاط المدرسي، الكتاب المدرسي، التقويم، المكتبات المدرسية، البناء المدرسي).

- تحديد الكفايات الضرورية للموجه التربوي وفق معايير الجودة الشاملة، وقد تمّ تصنيفها في ثلاث مجالات كفايات رئيسة، هي: (مجال الكفايات الشخصية، ومجال الكفايات الإنسانية والاجتماعية، ومجال الكفايات المهنية)، وتضمنت كلُّ كفاية عدداً من الكفايات الفرعية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الموجهين والمعلمين المتعلقة بمدى تحقق الكفايات الضرورية للموجهين التربويين، وَفق معايير الجودة الشاملة، بالنسبة لكلِّ مجال من مجالات الكفايات، أو بالنسبة للكفايات ككل.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الموجهين والمعلمين المتعلقة بمدى تحقق الكفايات الضرورية للموجهين التربويين، وفق معايير الجودة الشاملة، تعزى لمتغيرات:(الجنس، الخبرة) بالنسبة لكلِّ مجال من مجالات الكفايات، أو بالنسبة للكفايات ككل.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الموجهين والموجهات، في مجال محتوى المناهج الكفاية الفرعية فقط، من الكفايات المهنية لصالح الموجهين والموجهات الذين لديهم خدمة عشر سنوات فأكثر في التوجيه التربوي.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الموجهين والموجهات تعزى لأثر دورة التوجيه التربوي، بالنسبة لكلِّ مجال من مجالات الكفايات أو بالنسبة للكفايات ككل

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمين والمعلمات المتعلقة بمدى تحقق الكفايات الضرورية للموجهين التربويين، تعزى لمتغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي والتربوي) بالنسبة لكلٍّ مجال من مجالات الكفايات أو بالنسبة للكفايات ككل. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات الشخصية فقط تعزى لمتغير الخبرة لصالح المعلمين الذين لديهم خبرة عشر سنوات فأكثر.

- دراسة: مريم السيد ومحمد الكساسبة (2010 م):

عنوان الدراسة: درجة جودة الخدمات التي يقدِّمها المشرف التربوي لمتلقي الخدمة في إطار إدارة الجودة الشاملة في التعليم.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن جودة الخدمات التي يقدِّمها المشرف التربوي لمتلقي الخدمة (مدير المدرسة / المعلم) في إطار إدارة الجودة الشاملة في التعليم في مديريات تربية محافظة الكرك بالأردن، إضافة إلى تأثير متغيرات الدراسة على استجابة أفرادها في تحديد درجة جودة الخدمات التي يقدمها المشرف التربوي لمتلقي الخدمة (مدير المدرسة / المعلم). اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وتكوَّنت العيِّنة من (670) معلماً، و(134) مديراً.

وقد بيَّنت نتائج الدراسة الآتي:

- أن درجة جودة الخدمات التي يقدِّمها المشرف التربوي لمتلقي الخدمة (مدير المدرسة / المعلم) في إطار إدارة الجودة الشاملة في التعليم في مديريات تربية محافظة الكرك عالية على مجالات الدراسة جميعها، وعلى الدرجة الكليِّة للمقياس، ماعدا مجال التخطيط فقد جاءت درجة الجودة فيه متوسطة.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة جودة الخدمات التي يقدِّمها المشرف التربوي لمدير المدرسة في إطار إدارة الجودة الشاملة في التعليم في مديريات تربية محافظة الكرك تعزى لأيٍّ من المتغيرات (جنس المدرسة، المؤهل العلمي، الخبرة، عدد المعلمين، عدد الطلبة) على مجالات الدراسة الرئيسة جميعها، وعلى الدرجة الكليِّة للمقياس. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير مستوى المدرسة.

- أن درجة جودة الخدمات التي يقدِّمها المشرف التربوي لمتلقي الخدمة (المعلم) في إطار إدارة الجودة الشاملة في التعليم في مديريات تربية محافظة الكرك عالية على مجالات الدراسة جميعها، وعلى الدرجة الكليِّة للمقياس.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة جودة الخدمات التي يقدّمها المشرف التربوي للمعلم في إطار إدارة الجودة الشاملة في التعليم في مديريات تربية محافظة الكرك تعزى لأي من المتغيرات (جنس المدرسة، المؤهل العلمي، الخبرة، عدد المعلمين، عدد الطلبة) على الدرجة الكلية للمقياس. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيّر مستوى المدرسة.

رابعاً: الدراسات التي تناولت تطوير عمل الموجهين التربويين بشكل عام:

– دراسة: عبد العزيز البابطين (1994 م):

عنوان الدراسة: قياس أثر تدريب المشرفين التربويين في استخدام أنماط الإشراف التربوي التطويري في السعودية (دراسة تجريبية).

هدفت الدراسة إلى تحسين مستوى كفاءة المشرفين التربويين، ورفع مستوى إدراكهم للدور الذي يقومون فيه في مجال التعليم والتعلم من خلال تدريبهم على أنماط الإشراف التطويري الثلاثة: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر. تكوّنت عيّنة الدراسة من المشرفين التربويين الذين التحقوا بالدورة التدريبية في كلية التربية، جامعة الملك سعود، الفصل الثاني للعام الدراسي الثاني الجامعي 1413 / 1414، والبالغ عددهم تسعة وعشرين (29) مشرفاً تربوياً. استخدمت الدراسة اختباراً صممه أصلاً كارل جالكمان وتمشيرو Glickman and Tamashiro في جامعة أوهايو الأميركية عام 1981. وتكوّن الاختبار من قسمين رئيسين: القسم الأول ثلاثة أسئلة فقط يُقدّر المشرف التربوي من خلالها مستواه المباشر. أما القسم الثاني من الاختبار، فيتكون من خمس عشرة (15) مجموعة، كل مجموعة تحتوي على فقرتين (أ، ب) فقط يختار المشرف التربوي إحدى الفقرتين. وقد قام جالكمان وتمشيرو بتجريب الاختبار ميدانياً ست مرات على عيّنة حجمها (90) مشرفاً تربوياً، كما قاما بعرض الاختبار على عدد من المدرسين، وأخصائي المناهج، وأساتذة التربية في الجامعات الأميركية، وتوصّل جالكمان وتمشيرو إلى قناعة بأنّ الاختبار جيد، ويحقق الهدف الذي وضع من أجله.

قام الباحث بتعريب الاختبار عن الأصل الانكليزي، وعرضه على عدد من الأساتذة بغرض إعادة ترجمته إلى اللغة الانكليزية، للتأكد من سلامة الترجمة، ثم عرض ترجمته على سبعة أساتذة من كلية التربية جامعة الملك سعود، وذلك للتأكد من صحة الترجمة ومدى ملاءمة الاختبار للبيئة السعودية، وبعد ذلك أخذت آراء الأساتذة المحكمين بالحسبان في إعداد

الصورة النهائية للاختبار المعرّب. واستخدم الباحث أسلوب المجموعة الواحدة في تصميمه للتجربة حيث عرّض المجموعة للاختبار القبلي لمعرفة حالتها قبل إدخال المتغير التجريبي (التدريب)، ثم عرّضها للتدريب، والذي كان عبارة عن معلومات وحقائق ومهارات عن الإشراف التربوي التطويري، قدَّمها الباحث لأفراد التجربة في ثلاثة لقاءات بواقع (150) دقيقة لكلٍّ لقاء، وخلال(15) يوماً، ثم طبق الاختبار البعدي بعد (15) يوماً من بدء التجربة.

ومن أهمِّ النتائج التي خلصت إليها الدراسة ما يأتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التقدير الذاتي للمشرفين التربويين في الاختبارين القبلي والبعدي بالنسبة للنمطين الإشرافيين: المباشر وغير المباشر.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل المشرفين التربويين في الاختبار القبلي، ومتوسط درجات تحصيلهم في الاختبار البعدي بالنسبة للنمط الإشرافي المباشر.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل المشرفين التربويين في الاختبار القبلي للأنماط الإشرافية التالية: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر، وذلك حسب متغيرات الدراسة: المؤهل، والخبرة، والدورات التدريبية، والنصاب.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل المشرفين التربويين في الاختبار البعدي للأنماط الإشرافية التالية: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر، وذلك حسب متغيرات الدراسة: المؤهل، والخبرة، والدورات التدريبية، والنصاب.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التقدير الذاتي للمشرف التربوي، وبين متوسط درجات تحصيله في الاختبار القبلي، فيما يتعلق باستخدام النمطين الإشرافيين:المباشر وغير المباشر.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التقدير الذاتي المشرف التربوي، وبين متوسط درجات تحصيله في الاختبار البعدي، فيما يتعلق باستخدام أنماط الإشراف التربوي التطويري التالية: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر.

دراسة محمد أحمد العقلة (1996 م):

عنوان الدراسة: درجة اكتساب المشرفين التربويين لمهارات برنامج الإشراف في الأردن.

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة اكتساب المشرفين التربويين برنامج تطوير الإشراف في الأردن، وذلك من خلال تحديد درجتي المعرفة والممارسة لهذه المهارات، وبيان أثر كل من متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، درجة الممارسة، ودرجة اكتساب الممارسة لمهارات برنامج الإشراف. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من المشرفين التربويين المتدربين وهم (310) مشرفاً ومشرفة. واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة والتي تكونت من (68) مهارة تغطي (12) مجالاً إشرافيا واشتملت على مقياسين معاً أحدهما لقياس درجة إلمام المشرف التربوي بمهارات البرنامج للإشراف التربوي، والثاني لقياس درجة ممارسته لها.

ومن أهمِّ النتائج التي خلصت إليها الدراسة ما يأتي:

– دلت نتائج المتوسطات الحسابية أن درجة معرفة المشرفين التربويين بمهارات البرنامج ودرجة ممارستهم ودرجة اكتسابهم لها كانت عالية.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المشرفين التربويين على كل من درجة المعرفة ودرجة الممارسة ودرجة الاكتساب لمهارات البرنامج تعزى للجنس وللمؤهل التربوي وللخبرة في الإشراف التربوي.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المشرفين التربويين على كل من درجة المعرفة ودرجة الممارسة ودرجة الاكتساب لمهارات البرنامج تعزى لمجال لجنس وللمؤهل التربوي وللخبرة في الإشراف التربوي والتخصص.

– هناك علاقة قوية وإيجابية وعالية بين درجة معرفة المشرفين لمهارات البرنامج وبين ممارستهم لها.

– **دراسة: محمد الخزاعلة (2001 م):**

– **عنوان الدراسة: مدى رضا المشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين عن تطبيق منحى الإشراف التكاملي في محافظة المفرق.**

هدفت الدراسة إلى تعرُّف مدى رضا المشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين عن تطبيق منحى الإشراف التكاملي في محافظة المفرق في الأردن، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

– ما مدى رضا أفراد الدراسة عن تطبيق منحى الإشراف التكاملي في قصبة المفرق ؟

– ما مدى رضا أفراد كلِّ فئة من فئة الوظائف الثلاث (مشرف، مدير، معلم)، وأفراد كلِّ مستوى من مستويات الخبرة (طويلة، قصيرة) عن تطبيق منحى الإشراف التكاملي في قصبة المفرق ؟

– ما أثر متغيري الوظيفة والخبرة والتفاعل بينهما على تقديرات أفراد الدراسة لمدى رضاهم عن تطبيق منحى الإشراف التكاملي في قصبة المفرق ؟

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكوَّنت العيِّنة من (35) مشرفا، (95) مديراً، و(675) معلماً. كما استخدمت الاستبانة أداة للدراسة، والتي تكونت من (53) فقرة، شملت المجالات التالية: (التخطيط، التنظيم، الاختبارات، المناهج والكتب المدرسية، الإدارة الصفية وأساليب التدريس، التعاون والتنسيق، المتابعة والتقويم).

ومن أهمِّ النتائج التي خلصت إليها الدراسة ما يأتي:

– بيَّنت النتائج أنَّ متوسطات تقديرات مدى رضا أفراد الدراسة عن تطبيق منحى الإشراف التكاملي كانت متوسطة بشكل عام.

– كما أظهرت النتائج اختلاف متوسط التقديرات باختلاف الوظيفة ولصالح المشرفين، واختلافها أيضاً باختلاف الخبرة ولصالح ذوي الخبرة القصيرة.

– وبيَّنت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية لتفاعل عاملي الوظيفة والخبرة في ثلاثة مجالات: (التنظيم، المناهج والكتب المدرسية، الإدارة الصفيَّة وأساليب التدريس)، حيث زاد متوسط تقديرات المشرفين ذوي الخبرة القصيرة عن متوسط نظرائهم ذوي الخبرة الطويلة في المجالات جميعها باستثناء مجال التنظيم، كذلك زاد متوسط تقديرات المعلمين ذوي الخبرة القصيرة عنه لذوي الخبرة الطويلة في المجالات جميعها باستثناء مجالي المناهج والكتب المدرسية، الإدارة الصفية وأساليب التدريس، وبالنسبة للمديرين فقد زاد متوسط تقديرات ذوي الخبرة القصيرة عن متوسط تقديرات ذوي الخبرة الطويلة في المجالات جميعها بلا استثناء.

– دراسة: عفاف صلاح الياور (1426 هـ / 2005 م):

عنوان الدراسة: تقويم الأداء الوظيفي للمشرفة التربوية في ضوء كفايات الإشراف التربوي المعاصر " نموذج مقترح ".

هدفت الدراسة إلى تحديد أهمِّ كفايات الإشراف التربوي المعاصر، وتقديم نموذج مقترح لبطاقة تقويم الأداء الوظيفي للمشرفة التربوية في ضوء كفايات الإشراف التربوي المعاصر.

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكوَّنت العيِّنة من (80) مشرفة تربوية بمحافظة جدة. واستخدمت الباحثة الاستبانة أداة لبحثها التي تكوَّنت من (90) فقرة توزَّعت على (4) محاور وهي: المحور الأول: بيانات عامة عن المشرفة التربوية، والمحــور الثــاني: تنــاول كفايات الإشراف التربوي المعاصر: تضمَّنت ستة مجالات وهــي: (الكفايــات الشخصــية، وكفايات الاتصال والعلاقات الإنسانية، والكفايات الإدارية، والكفايات القيادية، والكفايات الفنية، وكفايات النمو المهني)، وتضمن المحور الثالث: الترميز المقتــرح لتحديــد مســتوى الأداء الوظيفي للمشرفة التربوية، والمحور الرابع: معلومات لتوثيق البطاقة المقترحة لتقويم المشرفة التربوية.

- **ومن أهمِّ النتائج التي توصَّلت إليها الدراسة ما يأتي:**

- موافقة جميع أفراد العيِّنة تقريباً على أهمية عناصر البيانات العامة في البطاقة المقترحة لتقويم المشرقة التربوية، وعلى أهميَّة عناصر مجالات كفايات الإشراف، وأهميَّة ترميز مستوى أداء المشرفة التربوية،وموافقتهم على النمط الجديد بدلاً من النمط السابق، وأهمية عناصر البيانات اللازمة لتوثيق تقويم الأداء الوظيفي للمشرفة التربوية، حيث تجاوزت النسبة للمحاور جميعها الــ (75 %).

- في ضوء نتائج الدراسة صمَّمت الباحثة النموذج المقترح لبطاقة الأداء الوظيفي للمشرفة التربوي، والذي تكوَّن من: 1- بيانات عامة. 2- كفايات الإشراف التربوي المعاصر اشتملت على (25) عنصراً، توزَّعت على أربعة مجالات رئيسة وهي: مجال الكفايات الشخصية، ومجال كفايات الاتصال والعلاقات الإنسانية، ومجال الكفايات الإشرافية الفنية، ويتفرع منه، كفايات إدارية (قيادية، فنية)، ومجال كفايات النمو المهني. ويتضمن مستوى الأداء أربعة مستويات، خصص لكلِّ مستوى درجة تناسبه (4 درجات تميز، و3 درجات إتقان، و2 درجتان عادي، ودرجة واحدة أقل من عادي). وهناك مكان محدد في البطاقة لملاحظات معدة التقرير، وآخر لمعتمدة التقرير، ومكان آخر لتعليق المشرفة التربوية.

- دراسة: محمد حمود علي النعمان (2005 م):

عنوان الدراسة: واقع الإشراف التربوي في اليمن ومتطلبات تطويره في ضوء الاتجاهات المعاصرة.

هدفت الدراسة إلى تعرّف واقع الإشراف التربوي في اليمن من حيث أسسه، وأهدافه، وتنظيمه، ومهامه وأساليبه، والتعرف على مدى قرب أو بعد الإشراف التربوي من الاتجاهات الحديثة عربياً ودولياً، ومتطلبات تطويره في ضوء الاتجاهات الحديثة.

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّنت العيّنة من (16) باحثاً تربوياً، و(70) من القادة التربويين، و (86) من المشرفين التربويين، و(45) من مديري المدارس، و(161) من المعلمين موزّعين على ثلاث محافظات هي: (أمانة العاصمة صنعاء، وأبين، وعمران). واستخدمت الدراسة الاستبانة أداة للدراسة، والتي تكوّنت من (108) فقرات موزّعة على محورين: الأول تناول أسس الإشراف التربوي ومنطلقاته، والثاني تناول مهام الإشراف التربوي ومهامه شملت المجالات التالية: السياسات والتشريعات، أهداف الإشراف التربوي، تنظيم الإشراف، شروط اختيار المشرفين التربويين، مهام الإشراف التربوي المركزي، ومهام المشرف التربوي، وأساليب الإشراف التربوي.

ومن أهمِّ النتائج التي توصّلت إليها الدراسة ما يأتي:

- كانت تقديرات عيّنة الدراسة حول درجة تحقق أسس الإشراف ودرجة ممارسة مهامه وأساليبه على مستوى الاستبانة بشكل عام تقع ضمن مستوى التقدير المنخفض.

- كشفت تقديرات عيّنة الدراسة أن كلاً من مجال السياسات والتشريعات و مجال أهداف الإشراف التربوي متحققان بدرجة متوسطة.

- جاء ترتيب المجالات تنازلياً وفق تقديرات العيّنة على النحو التالي: مجال السياسات والتشريعات، مجال أهداف الإشراف التربوي، مجال شروط اختيار المشرفين التربويين، مجال تنظيم الإشراف التربوي، مجال مهام المشرف التربوي، مجال أساليب الإشراف التربوي.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات عيّنة الدراسة حول واقع الإشراف التربوي تعزى إلى المؤهل، التخصص، المنطقة، التفاعل بين المؤهل ونوعه، التفاعل بين المؤهل والتخصص، التفاعل بين التخصص ونوعه.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات عينة الدراسة حول واقع الإشـراف التربـوي تعزى إلى الوظيفة، وإلى التفاعل بين المؤهل ونوعه والتخصص.

- **دراسة ناسكا دون (Nasca , Don:(2006** (كما وردت في شارع الدوسري).

عنوان الدراسة: كيف يقوم المعلمون والاستشاريون بتقييم دور الإشراف الابتـدائي فـي الولايات المتحدة الأمريكية.

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم تأثير تعامل المشرفين مع المعلمين العاملين في الخدمـة في ستة مجالات ذات علاقة بالتدريس والتطوير المهني الوظيفي، وتـأثير ذلـك علـى أداء المعلمين.

تكوَّن مجتمع الدراسة من المعلمين والمشرفين في الولايات المتحدة الأمريكيـة، أمَّـا عيِّنـة الدراسة فقد قام الباحث باختيار الوصف الوظيفي للمشرفين الابتدائيين من مدارس محلية في (10) مناطق، وتمت مقابلة (6) مشرفين لمناقشتهم بدور المشرفين الابتدائيين، ثـم تـمَّ إجراء مسح خضع له (39) معلماً ابتدائياً، و(22) مشرفاً، وتمّ إضافة ثلاث عبارات للمهام وتعديل العديد منها استناداً إلى هذه المراجعة، وظهر بأنَّ المهام تقع في (6) مجالات هـي: (الاختبار، القيادة، المنهاج، إدارة الصف، المهنية، الشؤون الإدارية). كما تمّ تنظيم (27) مهمة إشرافية في أداتي إشراف، واحدة للمشرفين، وواحدة للمعلمين.

ومن أهمِّ النتائج التي توصَّلت إليها الدراسة ما يأتيْ:

- أشارت النتائج إلى إمكانية تقسيم المهام إلى ستة مجالات هي: الاختبار، القيـادة، المنهـاج، إدارة الصف، المهنية، الشؤون الإدارية.

- هناك درجة معتدلة من العلاقة (r = 61) مابين تكرار المشاركة في مسـؤوليات إشـراف محددة، وقيمة إدراك المعلم لمسؤوليات الإشراف.

- هناك اتفاق كبير نسبياً حول تكرار المشاركة في مسؤوليات الإشراف فـي مجـال التعلـيم وإدراك المعلم لقيمة هذه المسؤوليات.

- ظهر تعارض في (4) مهام إشرافية مابين تكرار المشاركة في مجال التطـور المهنـي، وإدراك المعلم لمهمته في هذا المجال أكثر من تكرار مشاركة المشرف.

– دراسة: أحمد سليم سليم (2006 م):

عنوان الدراسة: تقويم دورات تدريب الموجهين التربويين الجدد في الجمهورية العربية السورية في الفترة من عام 1996 إلى عام 2005 " دراسة ميدانية ".

هدفت الدراسة إلى دراسة واقع دورات تدريب الموجهين التربويين الجدد في الجمهورية العربية السورية، وبيان مدى فاعليتها في تمكينهم من القيام بالمهام المنوطة بهم.

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكوَّنت العيِّنة من (25) موجهاً وموجهة، و(160) معلماً ومعلمة. استخدمت الدراسة الأدوات الآتية: (قائمة بالكفايات اللازمة لعمل الموجه التربوي، استبانة تحديد الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين الجدد، استبانة آراء المدربين في دورة تدريب الموجهين التربويين الجدد التي شاركوا بها، استبانة لتحديد درجة ممارسة الموجهين التربويين لمهامهم من وجهة نظر معلميهم).

– ومن أهمِّ النتائج التي توصَّلت إليها الدراسة ما يأتي:

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الموجهين التربويين المتعلقة باحتياجاتهم التدريبية، تعزى لمتغيرات:(الجنس، الخبرة في التعليم، الخبرة في التوجيه التربوي) بالنسبة لكلِّ مجال من مجالات الاستبانة، أو بالنسبة للاستبانة ككل. أمَّا بالنسبة لمتغيِّر المؤهل العلمي والتربوي فيوجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمجال التقويم فقط، ولصالح الموجهين التربويين الحاصلين على إجازة جامعية. كما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيِّر الخبرة في الإدارة لمجال المفاهيم والأهداف فقط لصالح الفئة أقل من خمس سنوات.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الموجهين التربويين المتعلقة بآرائهم في الدورة التدريبية، تعزى لمتغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي والتربوي، الخبرة في التعليم، الخبرة في التوجيه التربوي) بالنسبة لكلِّ مجال من مجالات الاستبانة، أو بالنسبة للاستبانة ككل. أما بالنسبة لمتغيِّر الخبرة في الإدارة فيوجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لجانب تقويم الدورة فقط ولصالح الفئة خمس سنوات وأقلُّ من عشر سنوات.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة فاعلية ممارسة الموجهين التربويين الذين شاركوا في الدورة التدريبية لمهامهم من وجهة نظر معلميهم، وبين فاعلية ممارسة الموجهين التربويين الذين لم يشاركوا في الدورة التدريبية لمهامهم من وجهة نظر معلميهم بالنسبة لكلِّ مجال من مجالات الاستبانة، أو بالنسبة للاستبانة ككل.

– دراسة: غازي خضر وأيمن عمرو (2006 م):

عنوان الدراسة: درجة فاعلية برامج تدريب القيادات التربوية في وكالة الغوث الدولية في الأردن في أثناء الخدمة – من وجهة نظر القيادات نفسها – وتطويرها مستقبلاً.

هدفت الدراسة إلى تحديد درجة فاعلية برامج تدريب القيادات التربوية في وكالة الغوث الدولية في الأردن في أثناء الخدمة من وجهة نظر القيادات نفسها، وبيان سبل تطويرها مستقبلاً، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

– ما درجة فاعلية هذه البرامج في تحقيق أهدافها من وجهة نظر القادة التربويين أنفسهم ؟

– هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة فاعلية هذه البرامج تعزى لمتغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، التخصص الأكاديمي، وظيفة القائد التربوي ؟

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّنت العيّنة من جميع المشرفين التربويين الذين حضروا دورات الإشراف التربوي للأعوام من (2002 – 2005)، وعددهم (45)، ومن المديرين / المديرات الذين حضروا دورات الإدارة المدرسية للفترة ذاتها وعددهم (60) مديراً ومديرةً، ومن المعلمين / المعلمات الذين حضروا الدورات الخاصة بهم للأعوام من (2003 – 2005) وعددهم (230) معلماً ومعلمة. واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة والتي تضمنت (25) فقرة موزعة على سبعة مجالات وهي: (فلسفة التدريب وأغراضه، المواد التدريبية، مجال المدربين، تنفيذ التدريب، التسهيلات، المتدربين، تقويم التدريب).

– **ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يأتي:**

– جاءت درجة فاعلية برامج تدريب القيادات التربوية في وكالة الغوث الدولية في الأردن أثناء الخدمة كبيرة.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس على الأداة الكلية باستثناء الفروق الدالة إحصائياً على مجال المدربين لصالح الذكور.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة، ولمتغير التخصص الأكاديمي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي على مجالات (فلسفة التدريب وأغراضه، المواد التدريبية، مجال المدربين، تنفيذ التدريب، تقويم التدريب)، وعلى الأداة الكلية لصالح فئة الماجستير فما فوق، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى على مجال المتدربين لصالح فئة البكالوريوس.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير وظيفة القائد التربوي لصالح المشرف التربوي، ثمّ مدير المدرسة، ثمّ المعلم.

- دراسة: جينارو بيراينو (Gennaro R. Piraino, Jr 2006):

عنوان الدراسة: استخدام التوجيه التربوي المتنوِّع وأثره في التدريس الصفّي والتطوير التربوي، دراسة نوعيَّة.

A Qualitative study Differentiated Teacher Supervision's Impact on Classroom Instruction and Pedagogy.

هدفت الدراسة إلى تحديد اثر استخدام التوجيه المتنوع في تحسين التدريس الصفي.

استخدمت الدراسة منهج الدراسة النوعيَّة لجمع البيانات، من خلال المقابلات الشخصية، وتحليل الوثائق. تكوَّنت عيِّنة الدراسة من مديري المدارس العاملين في ثلاث ثانويات تقع جنوب غرب بنسلفانيا الأمريكية، حيث تبنَّت هذه المدارس أنموذج التوجيه المتنوع.

حاول البحث تحديد مفاهيم مديري المدارس الثانوية حول المهارات المتطلبة للتوجيه المتنوع، وذلك لتحسين التدريس الصفّي، وقد وجد البحث أنَّ مفاهيم المدير المتعلقة بالتوجيه المتنوع تؤثّر على أدائه المدرسي، كما تم الكشف عن أفضل خيارات الإشراف المتنوع في التأثير على التدريس الصفي. تمّ تحليل النتائج من خلال الوصف والرسوم البيانية المناسبة.

ومن أهمِّ النتائج التي خلصت إليها الدراسة ما يأتي:

- هناك تفضيل كبير لدى المديرين لاستخدام التوجيه المتنوِّع، فقد أشار المديرون إلى أنَّ الإشراف المتنوِّع فعَّال في تعزيز الثقافة المدرسية، والتعاون بين المدرسين، وتحسين الالتزام بالعمل الوظيفي.

- كما شعر المديرون بأنَّ التوجيه المتنوع كان فعالاً جداً في التخطيط والتحضير للتدريس الصفّي، وفي التنمية المهنية للمدرسين، وفضّل المديرون التنمية المهنية التعاونية كأفضل أنموذج لتحسين التدريس الصفّي.

- دراسة: سليمان قطان (2006 م):

عنوان الدراسة: تطوير أداء المشرف التربوي في ضوء المدخل التنموي للإشراف التربوي (دراسة تحليلية) في المملكة العربية السعودية.

هدفت الدراسة إلى التعرُّف إلى المشكلات التي تعيق المشرف التربوي عن أداء مهامه وتقديم الحلول لها، التعرُّف إلى المدخل التنموي في الإشراف التربوي، وعلاج المشكلات التي تواجه المشرف التربوي.

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكوَّنت العيِّنة من (750) معلماً ومعلمة، و(268) مشرفا تربويا ومشرفة تربوية بمنطقتي مكة المكرمة وجدة. واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، والتي وجهت للمشرفين التربويين في التخصصات العلمية والأدبية والدينية جميعها، لمراحل التعليم العام جميعها، وقد تضمَّنت الاستبانة المحاور الآتية: المهارات الفنية للمشرف التربوي، مدى ممارسة المشرف التربوي لمبادئ تعلُّم الكبار في إشرافه على المعلمين، أساليب البحث الإجرائي، التنمية المهنية للمعلم، المساهمة في تطوير المناهج، دور المشرف التربوي في تنمية العمل الجماعي، مدى ممارسة المشرف التربوي للتوجيه المباشر للمعلمين، مشكلات تطبيق المدخل التنموي.

- ومن أهمِّ النتائج التي توصَّلت إليها الدراسة ما يأتي:

- وجود اختلاف بين كلِّ المشرفين التربويين والمعلمين فيما يتعلق بمدى ممارسة المشرف التربوي للمهارات الفنية المختلفة عند ملاحظة أداء المعلم في الصف، وعند تحليل أعمال المعلم والطالب للتعرّف على نقاط الضعف لدى المعلمين، وكذلك فيما يتعلق باستخدام المشرف التربوي أدوات متنوعة لتحديد حاجات المعلمين.

- وجود اختلاف بين كلِّ المشرفين التربويين والمعلمين فيما يتعلق بمدى ممارسة المشرف التربوي لمبادئ تعلّم الكبار في إشرافه على المعلمين.

- وجود اتفاق بين آراء المشرفين التربويين والمعلمين حول ممارسة المشرفين التربويين لمهارات البحث الإجرائي، ولكن هناك اختلاف بين استجابات المشرفين التربويين والمعلمين فيما يتعلق بمساعدة المشرف التربوي للمعلمين المبتدئين على القيام بالبحوث الإجرائية بشكل مباشر لتطوير كفاءتهم في التدريس.

- وجود اختلاف بين كل من المشرفين التربويين والمعلمين فيما يتعلق بمدى قيام المشرف التربوي بمهارات التنمية المهنية للمعلم.

- وجود اختلاف في وجهات نظر المشرفين التربويين والمعلمين فيما يتعلق بمدى مساهمة المشرف التربوي في تطوير المناهج.

- وجود اختلاف في وجهات نظر المشرفين التربويين والمعلمين فيما يتعلق بدور المشرف التربوي في تنمية العمل الجماعي بين المعلمين، وذلك حول " حلِّ الصراع بين أعضاء الجماعة المدرسية ". بينما اتفقت وجهات نظرهم على عدم قيام المشرف التربوي بأدواره الأخرى المتعلقة بهذا المحور.

- وجود اختلاف في وجهات نظر المشرفين التربويين والمعلمين، فيما يتعلق بدور المشرف التربوي في التوجيه المباشر للمعلمين حول " مساعدة المعلمين في كيفية الحصول على المصادر والمواد التعليمية التي تساعدهم على تحسين التدريس، وتزويد المعلمين بمصادر تعينهم في تعديل أدائهم التدريسي. بينما اتفقت وجهات نظرهم على عدم قيام المشرف التربوي بأدواره الأخرى المتعلقة بهذا المحور.

- أوضحت الدراسة وجود العديد من المشكلات التي تعيق تطبيق المدخل التنموي في المملكة العربية السعودية.

- دراسة جيفري غلانز وآخرون (Jeffrey Glanz , & Others 2007) في مدينة نيويورك:

عنوان الدراسة: أثر الإشراف المدرسي على تحصيل التلاميذ: هل يمكننا أن نحدث تواصلاً ؟

Impact of Instructional Supervision on Student Achievement: Can We Make the Connection?

قام جيفري ورفاقه بدراسة على مدى ثلاث سنوات لمتابعة مدى تحسن الإشراف المدرسي، وعلاقته بتحصيل التلاميذ.

هدفت الدراسة إلى:

- دراسة واقع الإشراف المدرسي بغية رصد الإيجابيات والسلبيات.

- الارتقاء بتعامل المشرفين مع المعلمين فيما يخصّ النشاطات الصفيَّة، بغية تطوير العملية التعليمية – التعلميَّة.

- الكشف عن طبيعة العلاقة بين الإشراف المدرسي وبين كلٍ من السلوك التعليمي الصفي، ومستوى تحصيل التلاميذ، عن طريق متابعة نتائج الامتحانات العامة، ومقارنتها بنتائج امتحانات العامين الماضيين.

- تقوية الصلة بين الإشراف المدرسي وتحصيل التلاميذ.

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عيِّنة الدراسة عدداً من مشرفي المدارس العامة ومساعديهم في مدينة نيويورك، إلى جانب دراسة نتائج امتحانات التلاميذ للسنوات الثلاث التي سبقت الدراسة. وتمَّ استخدام المقابلات الشخصية والاستبانة أداتين للدراسة.

وتوصَّلت الدراسة إلى النتائج الآتية في جانبين:

الجانب الأول: على مستوى المشرفين الإداريين ومساعديهم:

- أظهر المشرفون ومساعدوهم تقدُّماً ملحوظاً في إطار العمل ضمن روح الفريق.

- ازداد الاهتمام بتطوير المعلم ضمن المدرسة وخارجها عن طريق إقامة دورات التطوير المهني.

- انتهج المشرفون ما يسمَّى ببناء القدرات، ويقصد بذلك القدرة على البناء الذاتي للمعلم، حيث يكون قادراً على تطوير نفسه بنفسه تحت إشرافهم، وهذا يشمل أيضاً تطوير المعلم الجديد من قِبَل المعلم القديم، برفده بالنصائح والخبرات اللازمة.

- حرص المشرفون على المتابعة الصفيَّة الدورية للنشاطات الصفيَّة من قبل المدير أو المشرف، وهذا تجلَّى بنسبة حضور تراوحت بين ساعتين إلى ثلاث ساعات يومياً، مما عكس التعرُّف على مشاكل الصف عن قرب.

- أولى المشرفون اهتماماً خاصاً في عملية توظيف معلومات التلميذ ضمن عملية الإشراف الصفي، وذلك بدمجه ضمن عملية الإشراف وإحساسه بالمسؤولية.

الجانب الثاني: على مستوى تحصيل التلاميذ، حيث تناولت الإحصائيات مادتي اللغة الإنكليزية والرياضيات، وكانت النتائج كالآتي:

- أظهر التلاميذ تفوقاً ملحوظاً في مهارات اللغة الإنكليزية كتابياً وشفهياً.

- كما وأظهروا تفوقاً ملحوظاً في مهارات الرياضيات ضمن المستوى الرابع، وفهماً عاماً للأساسيات.

- **دراسة: محمد عيدة (2007 م):**

عنوان الدراسة: المنظور المستقبلي للإشراف التربوي في الأردن في ضوء الواقع واتجاهاته المعاصرة في الدول المتقدِّمة.

هدفت الدراسة إلى مسح الواقع الإشرافي في الأردن،ورسم منظور مستقبلي له، استناداً إلى الاتجاهات الإشرافية المعاصرة، وبما يلائم بيئة المجتمع الأردني والفلسفة التربوية الأردنية، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما واقع الإشراف التربوي في الأردن من وجهة نظر القادة التربويين (المشرفين التربويين ومديري المعلمين فيها) ؟

- ما الاتجاهات المعاصرة للإشراف التربوي في الدول المتقدِّمة ؟

- ما المنظور المستقبلي للإشراف التربوي في الأردن في ضوء اتجاهاته المعاصرة في الدول المتقدِّمة من وجهة نظر القادة التربويين (المشرفين التربويين ومديري المعلمين فيها)؟

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، أمَّا أدوات الدراسة فكانت ثلاث: **الأولى:** استبانة للكشف عن واقع الإشراف التربوي في الأردن، اشتملت على (78) فقرة موزَّعة على خمسة

مجالات، وهي: (مجال أساليب الإشراف التربوي، ومجال مهام المشرف التربـوي، ومجـال أسس اختيار المشرفين التربويين، ومجال تدريب المشرفين التربويين، ومجال التنظـيم الفنـي للإشراف التربوي)، **والثانية:** استبانة لتحديد الاتجاهات المعاصرة للإشراف التربوي في الدول المتقدِّمة، اشتملت على (60) فقرة تعبِّر عن الاتجاهات المعاصرة للإشراف، موزَّعـة علـى المجالات الخمسة السابقة في الأداة الأولى، **والثالثة:** استبانة لتحديد المنظور المستقبلي للإشراف التربوي في الأردن، اشتملت على (70) فقرة موزَّعة على المجالات الخمسة السابقة في الأداة الأولى. تكوَّنت عيِّنة الدراسة من (173) مشرفاً تربوياً، و (318) مديراً، و (882) معلماً في مديريات التربية والتعليم في عمان والزرقاء، والكرك، والعقبة، وجرش، وإربد الأولى.

ومن أهمِّ النتائج توصَّلت إليها الدراسة ما يأتي:

- تراوحت المتوسطات الحسابية للاستجابة على المجالات جميعها ما بـين (2.90) لمجـال أساليب الإشراف التربوي، و(3.08) لمجال مهام المشرف التربوي، أي بدرجة متوسطة.

- أوضحت النتائج بأنَّ هناك توجهاً للاستفادة من تجارب الدول المتقدِّمة، بما هو ملائم ومناسب للبيئة الأردنية، حيث أجمع الخبراء والمحكمون علـى أهميـة الأسـاليب الإشـرافية الحديثـة والمتطورة، بحيث تشمل الزيارات الصفية المخطط لها، وعقد لقاءات دورية مع المعلمين، والإشراف التطويري، وإشراف الأقران، والإشراف التكاملي، والتشاركي، والإشراف بالأهداف. وأن يسهم المشرف التربوي باتخاذ القرارات المتعلقة بشؤون المعلمين نقلاً وتعييناً، ومسـاعدة المدرسة في تحديد احتياجاتها، ولا بدّ من أن يكون المشرف التربوي ملماً بالتكنولوجيا الحديثـة المتطورة، واللغة الأجنبية ليكون على إطلاع بما هو جديد نظرياً وعملياً، والتركيز على الجانب النظري والعملي في تدريب المشرفين، والأخذ بالحسبان الأساليب والطـرق المعاصـرة فـي التدريب.

- أمَّا بالنسبة للمنظور المستقبلي للإشراف التربوي في الأردن في ضوء اتجاهاته المعاصرة في الدول المتقدِّمة من وجهة نظر القادة التربويين (المشرفين التربويين ومديري المعلمين فيها)، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية للاستجابة على المجالات جميعها ما بين (3.46) لمجال مهام المشرف التربوي، و (3.55) لمجال أساليب الإشراف التربوي، أي بدرجة عالية، وهذا يدلُّ على تطور في نظرة القادة التربويين للإشراف التربوي في ضوء الاتجاهات المعاصرة.

– دراسة: فلاح العجمي (2007 م):

عنوان الدراسة: أنموذج مقترح لتطوير نظام الإشراف التربوي في دولة الكويت في ضوء الواقع والاتجاهات المعاصرة.

هدفت الدراسة إلى بناء أنموذج مقترح لتطوير نظام الإشراف التربوي في دولة الكويت في ضوء الواقع والاتجاهات المعاصرة، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

– ما الاتجاهات المعاصرة للإشراف التربوي ؟

– ما واقع الإشراف التربوي في دولة الكويت من وجهة نظر القادة التربويين (الموجهين التربويين والمعلمين) من حيث المهام والأساليب، وأسس اختيار المشرفين التربويين وكفاياتهم، وموقعه الإداري والفني ؟

– ما الأنموذج المقترح لتطوير نظام الإشراف التربوي في دولة الكويت في ضوء الواقع والاتجاهات المعاصرة.

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي التطويري، وتكوّنت العيّنة من (300) مشرفاً، و(925) معلماً موزَّعين على المناطق التعليمية التالية: (الأحمدي، وحولي، والعاصمة). واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، تكوّنت من (78) فقرة، شملت المجالات الآتية: (كفايات الموجه الفني ومهامه، وأساليب التوجيه وأسس اختيار الموجهين، والتنظيم الفني والإداري).

ومن أهمِّ النتائج التي خلصت إليها الدراسة ما يأتي:

– حدَّدت الدراسة الاتجاهات المعاصرة في الإشراف التربوي في خمسة مجالات: كفايات الموجه الفني ومهامه، وأساليب التوجيه وأسس اختيار الموجهين، والتنظيم الفني والإداري.

– تميَّز واقع الاشراف التربوي بدرجة متوسطة في توافر الكفايات المهنية للمشرفين، وفي قيامهم بمهامهم وممارساتهم لأساليب الإشراف ومدى رضاهم عن مركزهم الإداري، بينما تميَّز الواقع بدرجة عالية في الالتزام بأسس اختيار الموجهين.

– قدَّم الباحث أنموذجاً لتطوير نظام الإشراف التربوي في دولة الكويت، ارتكز الأنموذج على نظرية النظم فقد احتوى على مدخلات وعمليات ومخرجات العملية الإشرافية، فضلاً عن التغذية الراجعة، وقد اشتملت المدخلات والعمليات على فلسفة الإشراف وأهدافه والمشرفين التربويين وكفاياتهم وأسس اختيارهم، ووظائف الإشراف التربوي وأساليبه وأدوات تقييمه، وصولاً إلى المخرجات المتمثلة في تحسين العملية التعليمية والنمو المهني والشخصي للمعلمين وتحسين المناهج وتطوير طرائق التدريس.

خامساً: التعليق على الدراسات السابقة:

يتبيَّن من عرض الدراسات السابقة أنَّها تناولت جوانب متعددة في التوجيه التربوي، تناول بعضها الحاجات التدريبية للموجهين التربويين، وتناولت دراسات أخرى تصميم برامج تدريبية للموجهين التربويين، بينما تناولت بعض الدراسات الجودة في التوجيه التربوي، وتناولت دراسات أخرى تطوير عمل الموجهين التربويين بشكل عام. وخلصت الباحثة من خلال عرضها لهذه الدراسات إلى الآتي:

- أظهرت بعض الدراسات أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية لوضع البرامج التدريبية المتكاملة للموجهين التربويين، وذلك كما جاء في دراسة كل من: (أبو الشيخ، 1992)، (الخطيب، 1995)، (Kaeey, 1996)، (الجندي، 1999).

- قامت بعض الدراسات بتصميم برامج تدريبية لتطوير مهارات الموجهين التربويين وكفاياتهم، وقياس أثرها، كدراسة (مرتضى، 1992)، و دراسة (إسماعيل، 2001)، ودراسة (فلمبان، 2005)، ودراسة (المقطرن، 2006)، ودراسة (جرادات، 2009)، وقامت دراسات أخرى بتقديم أنموذج مقترح لبرنامج تدريبي، كدراسة (الشهراني، 1425)، ودراسة (الرحيل، 2007)، ودراسة (العجمي، 2007)، وقد بيَّنت هذه الدراسات أهمية التدريب في النمو المهني للموجهين التربويين.
- تناولت بعض الدراسات الجودة في التوجيه التربوي كدراسة (سنقر، 2007)، ودراسة (السعود، 2007)، ودراسة (أبو شاهين، 2008)، ودراسة (السيد والكساسبة، 2010).
- تناولت بعض الدراسات تقويم فاعلية البرامج التدريبية في تحقيق أهدافها، كدراسة (خضر وعمرو، 2006)، ودراسة (سليم، 2006).
- تناولت بعض الدراسات قياس أثر تدريب الموجهين التربويين في استخدام بعض أنماط الإشراف التربوي الحديثة كدراسة (البابطين، 1994)، ودراسة (قطان، 2006)، ودراسة (Piraino، 2006).

- اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث منهج البحث، فقد اعتمدت الدراسات السابقة جميعها المنهج الوصفي التحليلي، أمَّا دراسة كل من: (مرتضى، 1992)، و(البابطين، 1994)، و (إسماعيل، 2001)، و (فلمبان، 2005)، و (المقطرن، 2006)

فاعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج التجريبي، و اعتمدت دراسة (جرادات، 2009) المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج شبه التجريبي، أمَّا دراسة (العجمي، 2007 م)، فقد اعتمدت المنهج الوصفي المسحي التطويري.

- اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث أداة البحث، فقد استخدمت الدراسات السابقة جميعها الاستبانة أداة للبحث، ما عدا دراسة (مرتضى، 1992) التي استخدمت الأدوات الآتية: المقابلة، وتحليل الوثائق، والاستبانة، وبطاقة ملاحظة، وبرنامج تدريبي، واختبار تحصيلي، ودراسة البابطين (1994) التي استخدمت اختبار ونمط الإشراف التربوي التطويري، ودراسة (إسماعيل، 2001) التي استخدمت الاستبانة، وبرنامج تدريبي، ومقياس لقياس أداء أثر البرنامج التدريبي المقترح، ودراسة (Bays 2001) التي استخدمت المقابلة، ودراستي(فلمبان، 2005، والمقطرن، 2006) اللتين استخدمتا استبانة، واختبار تحصيلي، وبطاقة ملاحظة، وبرنامج تدريبي، ودراسة (Piraino, 2006)، التي استخدمت المقابلات الشخصية وتحليل الوثائق، ودراسة (Glanz , & other, 2007) التي استخدمت المقابلات الشخصية والاستبانات، ودراسة (جرادات، 2009) التي استخدمت اختبار وبطاقة مقابلة، وبرنامج تدريبي.
- اختلفت الدراسات السابقة من حيث العيِّنة، فقد شملت عيِّنة دراسة كلٍ من (أبو الشيخ، 1992)، و(البابطين، 1994)، و(فلمبان، 2005)، و(الياور، 2005)، و(المقطرن، 2006)، و(Glanz & other ،2007)، و(جرادات، 2009) الموجهين التربويين، أمَّا دراسة كلٍ من (مرتضى، 1992)، (إسماعيل، 2001)، و(Don،2006) ، و(سليم، 2006)، و(قطان، 2006)، و(الرحيل، 2007)، و(العجمي، 2007)، و(أبو شاهين، 2008) فقد شملت الموجهين التربويين والمعلمين، وشملت دراسة كل من (الخطيب، 1995)، و(الخزاعلة، 2001)، و(خضر وعمرو، 2006)، و(عيدة، 2007) الموجهين التربويين ومديري المدارس والمعلمين، أمَّا دراسة كل من (Bays 2001)، و(السيد والكساسبة، 2010) فشملت المعلمين ومديري المدارس، أمَّا دراسة (الجندي، 1999) فقد شملت الموجهين التربويين ورؤسائهم، وشملت دراسة (النعمان، 2005) قادة تربويين وموجهين تربويين، وباحثين تربويين، ومديري المدارس والمعلمين، وشملت دراسة (الشهراني، 2004) موجهين تربويين ومختصين أكاديميين، واقتصرت دراسة (Piraino, 2006) على المديرين.

- اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث تناولها لموضوع الدراسة، وذلك من خلال تصميم برنامج تدريبي لتحسين جودة أداء الموجهين التربويين، وقياس أثره، كدراسة (مرتضى، 1992)، و دراسة (إسماعيل، 2001)، ودراسة (فلمبان، 2005)، ودراسة (المقطرن، 2006)، ودراسة (جرادات، 2009)، واتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات من حيث اعتمادها المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي، كدراسة (مرتضى، 1992)، ودراسة (البابطين، 1994)، ودراسة (إسماعيل، 2001)، ودراسة (فلمبان، 2005)، ودراسة (المقطرن، 2006).

- كما اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات من حيث أدوات الدراسة، فقد استخدمت الدراسة الحالية برنامج تدريبي، واستبانة، واختبار تحصيلي، و بطاقة ملاحظة، كدراسة (فلمبان، 2005)، ودراسة (المقطرن، 2006)، واتفقت مع دراسة كل من (إسماعيل، 2001)، و(Don،2006) ، و(سليم، 2006)، و(قطان، 2006)، و(الرحيل، 2007)، و(العجمي، 2007)، و(أبو شاهين، 2008) من حيث العيِّنة، فقد شملت هذه الدراسات الموجهين التربويين والمعلمين.
- تفردت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة جميعها في تصميم البرنامج التدريبي المقترح وتطبيقه وفق المنحى التكاملي متعدد الوسائط في التوجيه التربوي، وفي استخدامها الأدوات الآتية لتقييم آثر البرنامج التدريبي:

- اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي لدى الموجهين التربويين قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده.
- بطاقة ملاحظة لتقويم أداء الموجهين التربويين قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح وبعده.
- استبانة تقويم ذاتي لأداء الموجهين التربويين في مدى ممارستهم للكفايات المهنية اللازمة لعملهم.
- استبانة تقويم أداء الموجهين التربويين من وجهة نظر المعلمين في مدى ممارستهم للكفايات المهنية اللازمة لعملهم قبل البرنامج التدريبي المقترح وبعده. بينما استخدمت الدراسات السابقة بعض هذه الأدوات وليس كلها.

● أفادت الباحثة من الدراسات السابقة من المنهجية المتبعة، وفي تصميم البرنامج التدريبي المقترح، ومن الأدوات المستخدمة لقياس أثر البرنامج التدريبي، كما أفادت من المعالجات الإحصائية في الدراسات السابقة جميعها، وفي عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

● لاحظت الباحثة مما تمَّ استعراضه، قلة عدد الدراسات التي تناولت موضوع تدريب الموجهين التربويين باستخدام الأساليب الحديثة بشكل عام في الجمهورية العربية السورية، فيما لو قورنت مع عدد الدراسات التي تمَّت في الاختصاصات الأخرى مثل: إعداد المعلم وتدريبه، طرائق التدريس، المناهج التعليمية، تقنيات التعليم، والإدارة المدرسية....

● لم تجد الباحثة (في حدود معرفتها) أيّ دراسة تناولت أثر برنامج تدريبي مقترح لتحسين جودة أداء الموجهين التربويين وفق المنحى التكاملي أو غيره، على المستوى المحلّي في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.

● ركّزت الدراسة الحالية على تحسين جودة أداء الموجهين التربويين، وذلك من خلال تصميم برنامج تدريبي قائم على المنحى التكاملي في التوجيه التربوي، وتطبيقه باستخدام أساليب ووسائل متنوعة جمعت بين الجانب النظري والتطبيقي في عمليات التدريب في مديرية التربية وفي مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، واستخدامها أدوات متنوعة لقياس أثره.

● قد تقدِّم الدراسة الحالية فائدة للموجهين التربويين، من خلال تدريبهم على البرنامج التدريبي المقترح من قبل الباحثة، ولاسيمًا أنَّ المنحى التكاملي لم يطبَّق بعد في التوجيه التربوي بمديريات التربية في الجمهورية العربية السورية، سواء أكان ذلك في تدريب الموجهين التربويين، أم في تدريب المعلمين.

الفصل الثالث

التوجيه التربوي

أولاً:	مفهوم التوجيه التربوي.
ثانياً:	تطور مفهوم التوجيه التربوي.
ثالثاً	نظريات التوجيه التربوي.
رابعاً	أهميَّة التوجيه التربوي.
خامساً	أهداف التوجيه التربوي.
سادساً:	أساليب التوجيه التربوي.
سابعاً:	مهام الموجه التربوي.
ثامناً:	كفايات الموجه التربوي.
تاسعاً:	الاتجاهات الحديثة في التوجيه التربوي:
	1- التوجيه التربوي العلاجي (الإكلينيكي).
	2- التوجيه التربوي بالأهداف.
	3- التوجيه التربوي التشاركي.
	4- التوجيه التربوي التطوري.
	5- التوجيه التربوي التنوعي.
	6- التوجيه التربوي القائم على المعايير.
	7- التوجيه التربوي باستخدام استراتيجية قبعات التفكير الست.
عاشراً:	واقع العملية التوجيهية في سورية.

التوجيه التربوي في سورية

يتناول هذا الفصل مفهوم التوجيه التربوي، وأهميته، وأهدافه، وأساليبه، ومهام الموجَّه التربوي، وكفاياته، والاتجاهات الحديثة في التوجيه التربوي كما يتناول واقع العملية التوجيهية في سورية. وفيما يأتي توضيح لذلك:

أولاً: مفهوم التوجيه التربوي:

أخذ مفهوم التوجيه التربوي عدة مدلولات، واختلف باختلاف فلسفة التربية وأهـدافها، وباختلاف النظرة إلى عملية التعلم والتعليم. ففي الوقت الذي كان ينظر إلى التعليـم باعتبـاره عملية توصيل ونقل للمعلومات من المعلم إلى المتعلم، كان التوجيه التربوي موجهاً نحو التأكـد من تقيد المعلمين بهذا الدور وإتقانهم لهذه المهمة، فكانت التوجيهات التي تقدَّم للمعلم مرتبطـة بتحقيق هذا الهدف (حسان والعجمي، 2007، 318). ولكن التطورات الكبيرة التي تحققت في مجال الفكر التربوي، وما تضمنه من فلسفة وأهداف تربوية، ومراحل النمو ومبادئه، ونظريات التعلم المختلفة، وديناميات الجماعة، وأساليب الاتصال، وما تحقق في مجال العلـوم التربويـة والنفسية، والعلوم الاجتماعية والسلوكية، فرض تطوراً جديداً لمفهوم التوجيه التربوي فأصـبح يهتمُّ بالموقف التعليمي التعلّمي ككل بعد أن كان اهتمامه محصوراً بالمعلم، وبناءً عليه أصـبح التوجيه التربوي يعني إحدى الوسائل والأساليب الهامة المستخدمة لتحسين العمليـة التعليميـة وتطويرها، فهو في ضوء المفهوم الجديد قيادة تربوية هدفها تهيئـة الفـرص المناسـبة لنمـو المعلمين وتطويرهم مهنياً بهدف الارتقاء بمستوى التعليم، وذلك عن طريق استخدام الأسـاليب التربوية الملائمة والاستفادة من التطورات الحاصلة في هذا المجال. (البدري، 2008، 17 – 18).

ويُعدّ **التوجيه التربوي** عملية فنية، وقيادية منظمة، واستشارية، وإنسانية شاملة مستمرة، تهدف إلى تقويم العملية التعليمة والتربوية وتطويرها بمحاورها كافة فهو:

– **عملية فنية:** تهدف إلى تحسين التعليم والتعلم من خلال رعاية وتنشيط النمو المستمر لكـل من التلميذ والمعلم والموجه التربوي وأي شخص آخر له أثر في تحسين العملية التعليمية فنياً أم إدارياً.

– **عملية قيادية:** تتمثل في القدرة على التأثير في المعلمين والتلاميذ وغيرهم ممن لهم علاقـة بالعملية التعليمية، لتنسيق جهودهم من أجل تحسين العملية التعليمة وتحقيق أهدافها.

- **عملية منظمة:** تعتمد على التخطيط الوقائي والعلاجي للقضايا التعليمية التعلميّة من خلال خطط دقيقة وواضحة تبنى تشاركياً، وتستند إلى المنهجية العلمية في تنفيذها وتقويمها، وتخضع لمعايير ومؤشرات أداء مناسبة.

- **عملية استشارية:** تقوم على احترام رأي كل من المعلمين والتلاميذ وغيرهم من المتأثرين بعملية التوجيه والمؤثرين فيه، وتسعى إلى تهيئة فرص متكاملة لنموهم، وتشجيعهم على الابتكار والإبداع من ناحية، والمشاركة في صناعة واتخاذ القرار من ناحية أخرى.

- **عملية إنسانية:** تهدف وقبل كل شيء إلى الاعتراف بقيمة الفرد بصفته إنساناً لكي يتمكن الموجه التربوي من بناء الثقة المتبادلة بينه وبين المعلم، ليتمكن من معرفة الطاقات الموجودة لدى كل فرد ويتعامل معه في ضوء ذلك.

- **عملية شاملة:** تهتم بالعوامل المؤثرة في تحسين العملية التعليمية جميعها وتنظر إلى العملية التعليمية التعلميّة كنظام له مدخلات وعمليات ومخرجات، وتنظر إلى الفرد نظرة شمولية تهتم بمهاراته ومعارفه واتجاهاته، ولا تغفل أياً من خصائصه النمائية، وتهتم بتحقيق النجاح من أول مرة وفي كلِّ مرة.

- **عملية مستمرة:** لا ينتهي عمل الموجه التربوي بانتهاء اللقاء التوجيهي، ولا يقف حدها مع مغادرة الموجه الصف أو المدرسة، بل هي عملية تراكمية متواصلة، تبدأ بالتخطيط، وتنتهي بالتغذية الراجعة، وما بين البداية والنهاية عمل مستمر، عماده التعاون وتبادل الرأي، والانتقال من حالة إلى حالة أفضل. (عايش، 2008، 26، حسان والعجمي، 2007، 322- 323، حسين وعوض الله، 2006، 16).

وقد ظهرت مجموعة من التعريفات التي حاولت تحديد مفهوم التوجيه التربوي منها على سبيل المثال لا الحصر:

عرَّفت سنقر التوجيه التربوي بأنَّه : عملية منظمة ، ونشاط موجه تقوم به الهيئات المختصة ، وهو عملية ديمقراطية تعاونية مستمرة ، وعلاقة إنسانية علمية مرنة بين الموجه التربوي والمعلمين بغرض رئيس وهو تحسين العملية التعليمية التعلميّة ، وتقديم المساعدة والعون للمعلمين لتحسين أدائهم وبذل الجهود لتحسين تعلم التلاميذ ونموهم وحلِّ المشكلات التي تواجههم . وهو النظام الذي يتمُّ فيه تقويم العملية التعليمية التعلميّة وتطويرها ، ومتابعة تنفيذ كلِّ ما يتعلق بها لتحقيق الأهداف التربوية ، وهو يشمل الإشراف على جميع العمليات التي تجري في المدرسة سواء أكانت تدريبية أم إدارية أو تتعلق بأي نوع من أنواع النشاط

التربوي في المدرسة وخارجها والعلاقات والتفاعلات الموجودة فيما بينها. (سنقر، 2006، 48).

وعرّفه السعود بأنه:

"جميع النشاطات التربوية المنظمة التعاونية المستمرة، التي يقوم بها الموجهون التربويون ومدير المدارس والأقران والمعلمون أنفسهم بغية تحسين مهارات المعلمين التعليمية وتطويرها، مما يؤدي إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية – التعلمية". (السعود، 2002، 69).

وعرّفه القاموس التربوي بأنه:

"جميع الجهود المنظمة التي يبذلها المسؤولون لتوفير القيادة للمعلمين والعاملين الآخرين في الحقل التربوي في مجال تحسين التعليم مهنياً، ويشمل ذلك إثارة النمو المهني، وتطوير المعلمين، واختيار وإعادة الأهداف التربوية، والأدوات التعليمية وطرق التدريس، وتقويم العملية التربوية". (الخطيب وآخرون، 2000، 128) .

مما تمّ استعراضه تعرّف الباحثة التوجيه التربوي بأنه:

عملية تربوية متكاملة يقوم بها الموجه التربوي، تُعنى بجميع عناصر العملية التعليمية التعلميّة، تهدف إلى تطوير العملية التعليمية من خلال متابعة المعلمين وتوجيههم ومساعدتهم على النمو المهني، وتحسين مستوى أدائهم وطرائق وأساليب تدريسهم، بما يسهم في تحقيق الأهداف التربوية المطلوبة .

ثانياً– تطور مفهوم التوجيه التربوي:

يجمع الباحثون التربويون أن التوجيه التربوي قد مرّ على المستوى العالمي بثلاثة مراحل هي:

المرحلة الأولى: التوجيه التقليدي: ويسمى أحياناً بالتفتيش وهو يشتمل على التوجيه الإداري والعلمي الذي يفترض أن المعلم قاصر في قدرته ويحتاج المساعدة والمراقبة والتوجيه دائماً، كما يحتاج إلى أن يلقن كيف يعمل، لذا أكد التربويون أن هذا الأسلوب يهمل عواطف المعلم وشعوره ولا يولي الاهتمام بحاجاته واتجاهاته وأفكاره. ويعتبر المفتش نفسه ذلك العارف والسيد الأول والأخير في المادة وطرائق تدريسها. وامتدت هذه من القرن الثامن عشر حتى عام 1930. (نبهان، 2007، 30).

المرحلة الثانية: التوجيه التربوي:

ظهرت هذه المرحلة في الثلاثينات من القرن العشرين، حيث حل التوجيه التربوي محل التفتيش الذي وجد نتيجة التطور في العلوم التربوية والاجتماعية وارتقى قليلاً ليكون ليصبح هدفه مساعدة المعلم على النمو في المهنة والكفاءة في الأداء وضمن إجراءات قائمة على السلطة الوظيفية بين الموجه والمعلم، ويكون التركيز الأكبر لعملية التوجيه منصبة على تقديم التوجيهات والنصائح للمعلم ليتمكن من تعليم التلاميذ وفقاً لإرشادات وتوجيه الموجه، وقد شهدت مرحلة التوجيه ملامح ايجابية بين الموجه والمعلم إلاّ أنها لم ترتقي إلى النهج الديمقراطي كأسلوب توجيهي، بل بقيت ملامح التفتيش تلوح في الأفق. (عايش، 2008، 22-23).

المرحلة الثالثة: الإشراف التربوي:

ظهرت هذه المرحلة في السبعينات من القرن العشرين، بسبب التطورات السريعة في الفكر التربوي حيث استبدل مصطلح التوجيه التربوي بالإشراف التربوي، لأن الإشراف التربوي أهم وأشمل، والتوجيه التربوي جزء منه، حيث أن التوجيه التربوي يقتصر على الأثار الإيجبية المرجوة في عمليتي التعليم والتعلم، أما الإشراف التربوي فهو أشمل وأوسع ويعني بالموقف التعليمي التعلمي، وأن ترتقى الممارسات فيه إلى كونه عملية قيادية ديمقراطية تعاونية منظمة تستهدف دراسة وتحسين وتقييم العوامل المؤثرة في الموقف التعليمي التعلمي. (عطوي، 2010، 237).

يتضح مما سبق أن هناك تحسينات طرأت على مفهوم التوجيه التربوي تتماشى مع التطورات الكبيرة التي حدثت في المجال التربوي ساهمت في تحسين العملية التعليمية التعلمية وتطويرها لتحقيق الأهداف التربوية.

ثالثاً: نظريات التوجيه التربوي:

بدأ الاهتمام بالنظرية في التوجيه التربوي والإدارة التربوية منذعام 1946 بفضل جهود الباحثين في العلوم الاجتماعية والمتخصصين في نظرية السلوك الإنساني، اشتهر منهم كولادارسي Coladarci وجيتزيلز Getzels (سنقر، 2006، 61).

وتعتبر النظرية عملية فكر وتفكير، يدور حول واقع بهدف فهمه بطريقة أفضل، ووصفه بشكل أكثر دقة. ويمكن التفكير بالنظرية على اعتبار أنها بناء نموذج. وعليه فالنظرة السليمة هي نموذج لواقع، أو تمثيل له، مع ضرورة ملاحظة الفرق بينها وبين الواقع نفسه.

وبغض النظر عن الطريقة التي ينظر فيها للنظرية فإنها يمكن أن تفيد فيما يأتي :

- تساعد على ترتيب معرفة الإنسان بشكل منظم ومتسق.
- تشكل موجهاً للبحوث.
- تساعد في توقع نتائج ممكنة للأعمال.
- تساعد على تفسير ظواهر السلوك المنظمي التي ما كان يمكن تفسيرها بدون نظرية. (السعود، 2002، 205– 207).

وقد عمل المعنيون بالتوجيه التربوي على إعطاء اهتمام كبير لبناء نظرية في مجال التوجيه التربوي تكون جزءاً من النظرية التربوية العامة، وفي سبيل ذلك أخذ تطبيق النظرية عند الموجهين التربويين أحد الاتجاهات الآتية:

الاتجاه الأول:

الذي يرى أن التعليم مهنة تتطلب فيمن يمارسها بعض الخصائص والشروط كقوة الشخصية، والقدرة على التكيف وحسن المظهر ... الخ، وإلى تشكيل نواة من المعارف المهنية التي يمكنه أن يبني بحسبها برنامجه التربوي الواضح، وعندها يكون التعليم مهنة شأنه شأن مهنة الطب التي ترتكز على قاعدة من المعارف الطبية، وشأن مهنة الحقوق في طرائقها التحليلية.

الاتجاه الثاني:

الذي يرى أن التربية علم لأنها ترتكز إلى معطيات علم النفس، فالمعلم يرتكز في عمله إلى علم أساسي وهو علم النفس وإلى نتائج البحوث، وبهذا تكون التربية علماً تطبيقياً يحتاج إلى وضع قواعد لمن يمارس مهنة التعليم كالقواعد الخاصة بمعرفة حاجات المتعلمين واهتماماتهم والقواعد الخاصة بمراعاة الفروق الفردية .... الخ.

أي أن المعلم وفق هذا الاتجاه هو مهندس التعليم، يقتصر دوره على تطبيق ما يعرفة من قواعد وحلول علمية موضوعية مسبقة على المتعلمين.

وقد واجه هذا الاتجاه الكثير من الانتقادات بسبب رؤيته القاصرة للعمل التربوي، فالعملية التربوية عملية مركبة تتضمن أبعاداً كثيرة، وأهمها: الممارسة والخبرة الناجمة عنها فلا يجوز الاقتصار على معطيات علم النفس في التطبيق وإنما لابد من الاستفادة من معطيات التجربة والخبرة الميدانية التي يعيشها المعلمون.

الاتجاه الثالث:

الذي يرى أن مهنة التعليم عمل مركب متطور يستند إلى القواعد التربوية المبنية على نتائج البحوث التربوية والتي تحقق صدقها، إلى جانب المعارف الكثيرة المتعلقة بالمنهاج والمادة

التعليمية وعلوم التربية والموروث التربوي إلى جانب تجربة المعلم الشخصية التي تتنامى في ضوء الممارسة من جهة ومعرفته بمحتوى المادة التعليمية وطبيعتها ونتائج البحوث النفسية والتربوية في مجال التعلم والتعليم والمفاهيم الأساية من جهة ثانية.

أي أن هذا الاتجاه يقوم على رفض الاتجاهين السابقين، الاتجاه الداعي إلى النظر إلى التعليم كمهنة تتطلب معارف علمية مسبقة، والاتجاه الداعي إلى النظر إلى التعليم كتطبيق وممارسة.

فنتائج البحوث ومعطيات العلوم لايمكنها أن تحدد العمل الذي ينبغي للمعلم أن يقوم به، إنها تقدم له معلومات تتيح له أن يفكر في ما يحدث وفي ما يمكنه أن يقوم به. (سنقر، 2006، 67 – 69).

وقد حاول عدد من الباحثين تحديد النظريات التي يستند إليها التوجيه التربوي مشيرين إلى الترابط الحاصل بين نظريات التوجيه التربوي ونظريات الإدارة التربوية انطلاقاً من أن المدير هو موجه تربوي مقيم في المدرسة.

وأياً كانت النظرية التربوية فإنها تستمد منطلقاتها من فلسفة المجتمع الذي توجد فيه، ومن الطبيعي أن نجد نظريات عديدة لكل منها أهدافها الخاصة ومنطلقاتها.

وقد ذكر السعود أبرز نظريات التوجيه التربوي، وهي :

1- نظرية التوجيه البيرقراطي (نموذج القانون العام).

2- نظرية التوجيه بالنواتج (نموذج الناتج).

3- نظرية التوجيه بالأهداف (نموذج وضع الأهداف).

4- نظرية التوجيه العيادي (نموذج التوجيه الاكلينيكي).

5- نظرية التوجيه بالقياس (نموذج القياس).

6- نظرية التوجيه الفني (نموذج التوجيه الطبيعي). (السعود، 2002، 209- 247).

وذكرت سنقر نظريات التوجيه التربوي الآتية:

1- نظرية التوجيه العلمي التقليدي.

2- نظرية العلاقات الإنسانية.

3- نظرية الإدارة العلمية الجديدة .

4- نظرية التوجيه بالمصادر البشرية.

5- النظرية السلوكية.

6- النظرية الذاتية.

7- نظرية النظم.

8- نظرية الأبعاد الثلاثة. (سنقر، 2006، 97- 148).

وترى الباحثة أنه لا مجال لعرض هذه النظريات بشكل مفصل هنا، ولكن مهما تعددت نظريات التوجيه التربوي، فإن الموجه التربوي يستطيع الدمج بين أكثر من نوع كإطار في التعامل مع المعلم، كل حسب واقعه وحاجاته.

فقد يدمج بين نظرية الإدارة العلمية الجديدة ونظرية العلاقات الإنسانية في نظرية واحدة للعمل التوجيهي، بحيث يعزز الاتجاهات الإيجابية لدى المعلمين، ويكافىء الملتزمين منهم.

وللنظرية التربوية أهميتها في تحقيق جودة التوجيه التربوي، ويتجلى ذلك من خلال:

- تسهيل التفاعل مع المعلمين والوصول إلى آراءمشتركة لتطوير العمل وبأقل وقت ممكن.
- تطوير أساليب التوجيه بما يلبي احتياجات التعليم عامة والمعلمين بخاصة.
- الارتقاء بكفاءة الموجهين التربويين وتطوير العملية التوجيهية.
- الوصول بالمعلمين والمتعلمين إلى المستوى الجيد المحقق للأهداف.
- توفير البيئة لقبول جميع أفراد المجتمع لمحتوى التعليم ودور المدرسة.
- التأكد من فاعلية الخدمات التوجيهية المقدمة للمعلمين. (سنقر، 2006، 93).

رابعاً: أهمية التوجيه التربوي:

يعتبر التوجيه التربوي إحدى الركائز الأساسية الهامة لتطوير العمل التربوي، ويتبوأ مكانة عالية جداً في صلب العملية التربوية، وتنبع أهميته من واقع الحاجة الماسة إلى جهاز دائم لتطوير العملية التربوية وتفعيلها في الميدان التربوي كما تحدده وترسمه الأهداف التربوية المتجددة.

وتنبع أهمية التوجيه التربوي من النقاط الآتية:

1- الإنسان بطبيعته يحتاج إلى المساعدة والتعاون مع الآخرين، ومن هنا تنبع حاجة المعلم إلى الموجه التربوي ومساعدته، بالإضافة إلى ذلك أن عمل الموجه التربوي يكمل في كثير من جوانبه عمل المعلم ويعززه. (عايش، 2008، 39).

2- العمل على تطوير نوعية المعلم المهنية، ورفعها إلى أعلى درجة ممكنة، وذلك من أجل رفع كفايته التعليمية، والأخذ بيده نحو النمو المستمر، ومساعدته في حلِّ مشكلاته باعتباره أحد العناصر الرئيسة في الموقف التعليمي التعلمي، وذلك عن طريق تزويده بالخبرات اللازمة. (جمل والمقطرن، 2010، 32).

3- الأخذ والعطاء والتشاور وتبادل وجهات النظر، فيتعاون الموجه والمعلم والتلاميذ في جو من الاحترام والود والثقافة المتبادلة لتحقيق أهداف المدرسة، وهو وسيلة لخلق جو من التفاهم والتعاطف والاحترام المتبادل. (سنقر، 2008، 27، حسين وعوض الله، 2006، 22).

4- يساعد على الارتقاء بجودة التعليم من خلال توفير أفضل الظروف التعليمية التي تمكّن أطراف العملية التعليمية من القيام بأدوارهم بشكل فعّال.(حسين وعوض الله، 2006،23).

5- يعمل على سد الفجوة بين النظرية والتطبيق في الميدان التعليمي التعلمي، فما تعلمه المعلم في الكليات التربوية يختلف عما يواجهه ويطلب منه في الغرفة الصفية المكان الطبيعي لممارسة التعليم. (عايش، 2008، 39).

6- دراسة العوامل التي تسهّل أو تعيق عملية التعليم في موقف معين سواء ما يتصل منها بالتلميذ أو بالمدرسة أو بالبيئة، والعمل على تحسينها. (سنقر، 2008، 27).

7- التوسع الهائل في التعليم وانتشاره في المدن والقرى وقيام فئات عديدة من المعلمين مع اختلافها إعداداً وتأهيلاً. (العبد اللطيف، 1996، 4).

خامساً: أهداف التوجيه التربوي:

يُعدّ تحديد الأهداف لأيٍّ عمل منظّم أو برنامج تربوي من أولى الخطوات الأساسية التي ينبغي أخذها بالحسبان، وإن نجاح العمل أو البرنامج يقاس بمدى تحقيق أهدافه بالمستوى المطلوب، والتوجيه التربوي – أسوة بالبرامج التربوية الأخرى لديه أهداف محددة ومتجددة يسعى لتحقيقها.

ولما كان الهدف الرئيس للتوجيه التربوي هو تحسين عملية التعليم والتعلم من خلال تحسين العوامل المؤثرة فيها جميعها وتطويرها، ترى الباحثة أنَّ هناك أهدافاً فرعية تعدُّ وسائل يتخذها الموجه التربوي ليصل بها إلى الهدف العام. ويكاد يجمع كل من البدري (2008، 20 -21)، وسنقر (2008، 29 – 33)، والأسدي وإبراهيم (2007، 20 -22)، وحسان والعجمي (2007، 325)، ونبهان (2007، 17 – 18)، والحريري (2006، 16 – 17)، ونشوان ونشوان (2004، 185 – 186)، وطافش (2004، 92 – 97)، والمساد (2001،

27)، واسماعيل (2001، 19 –20)، والضـويلع (1996، 29 –32) علـى الأهـداف الفرعية الآتية:

1- توضيح أهداف التربية بصفة عامة، وأهداف المواد التي يقوم المعلم بتدريسها بصفة خاصة.

2- مساعدة المعلمين على النمو المهني، وذلك بتشجيعهم على المثابرة في التقدم، وبث الشعور بالثقة والاطمئنان في نفوسهم، وزيادة كفايتهم التربوية بإطلاعهم على المستجدات التربوية، وتشجيعهم على المشاركة في إقامة التجارب والبحوث التطبيقية، والحلقات الدراسية، والدورات التدريبية، واللجان، والندوات، والمؤتمرات التربوية والإفادة منها في عملهم.

3- بناء المناهج وتطويرها، وحثّ المعلمين على دراستها ونقدها وتحليلها وتقويمها.

4- التعريف بالطرائق التدريسية الحديثة، والاتجاهات الحديثة في المناهج الدراسية، والتقنيـات التعليمية، ودراستها دراسة واعية تتيح للمعلمين فرصة النمو المهني.

5- إحداث التغيير والتطوير التربوي، من خلال تشجيع المعلمين على التفكير والتجريب المهني على أسس علمية، وتشجيعهم على الابتكار والإبداع.

6- تحسين الظروف المدرسية للتغلب على الصعوبات، وذلك بتوفير ظـروف عمـل مريحـة للمعلمين تقوم على إشاعة الشعور بالرضا والأمن، والاستقرار الوظيفي، والعدالة، والمسـاواة، واحترام الآراء، وتقدير وجهات النظر، والمشاركة والتعاون البنّاء بينهم وبين القيادات التربوية.

7- بناء قاعدة أخلاقية بين المعلمين، وذلك من خلال العمل على تنمية العلاقـات الإنسـانية، وترسيخ القيم الديمقراطية، ورفع الروح المعنوية، وبناء قاعدة أخلاقية صلبة بين المعلمين، توحّد بينهم كجماعة متعاونة تسعى للوصول إلى أهداف عامة موحدة، يسهم الجميع في تحقيقها.

8- تقويم عمل العاملين التربويين، وتقديم المقترحات البناءة لتحسينه.

وترى الباحثة أنّ هذه الأهداف مهمة لتطوير العملية التعليمية التعلميّة، لذلك يستحسـن لكلّ موجه تربوي الإلمام بها، والسعي إلى تحقيقها، كما عليه مناقشتها مع المعلمين من وقـت إلى آخر، لأنّ تحقيق أهداف التربية يعتمد على مشاركة العاملين التربويين جميعهم ، وبشـكل كبير على المعلم والموجه التربوي.

سادساً: أساليب التوجيه التربوي:

لم تعد عملية التوجيه التربوي تقتصر على ملاحظة عمـل المعلـم داخـل الصـف الدراسي، ومتابعة مدى تنفيذه للأوامر والتعليمات، بل امتدت لتشمل مكونات العملية التعليميـة جميعها:

(التلميذ، المنهج التعليمي، التخطيط للتدريس، طرائق التدريس، تقنيات التعليم، الإدارة الصفية، الأنشطة المدرسية، التقويم، المجتمع المحلي، بالإضافة إلى الأمور الإدارية فـي المدرسـة). ونظراً لهذا التوسع فقد تعددت أساليب التوجيه وتنوعت ، وأصبح الموجه التربوي يستعين بأكثر من أسلوب توجيهي لتأدية أعماله التوجيهية.

وقد صنَّف عدد من الباحثين التربويين أساليب التوجيه إلى: أساليب توجيهية فرديـة، وأساليب توجيهية جماعية، نذكر منهم على سبيل المثال لا الحصر: (سنقر، 2008، والبدري، 2008، ونبهان، 2007، والحريري، 2006، وحسان والعجمي، 2007، وعطاري وعيسـان ومحمود، 2005، والطعاني، 2005، وطافش، 2004، و السعود، 2002، والبابطين، 1999، والضويلع، 1996).

وفيما يأتي أبرز الأساليب التوجيهية:

الأساليب الفردية وهي: الزيارة المدرسية، والزيارة الصفية، والمقابلة الفردية.

الأساليب الجماعية وهي: الاجتماعات العامة، الندوات التربوية، المشاغل التربوية (أو الورش التعليمية)، تبادل الزيارات الصفية بين المعلمين، الدروس التوضيحية، القـراءات الموجهـة والنشرات التربوية، التعليم المصغَّر كأسلوب توجيهي متطور، البحوث الإجرائيـة التربويـة، الدورات التدريبية، المنحى التكاملي متعدد الوسائط في التوجيه التربوي والذي يتميـز بـثلاث خصائص، وهي : تعدد المصادر التوجيهية، وتعدد الوسائل التوجيهية، وتعدد عناصر الموقف التعليمي التعلمي.

وقد تناولت الباحثة الأساليب السابقة الذكر بالتفصيل في الوحدة الثانية من البرنامج التدريبي المعنونة بـ: أساليب التوجيه التربوي.

سابعاً: مهام الموجه التربوي:

إنَّ الهدف من التوجيه التربوي هو تحسين العملية التعليمية التعلميّة، وهو من الاتساع والشمول بمكان، بحيث يتطلب من الموجه التربوي مهام متعددة يتوجب عليه القيام بها بكفـاءة عالية، ليتمكن من تحسين العملية التعليمية التعلميّة وتطويرها، وتعدّ هذه المهام المحور الرئيس للعملية التوجيهية لتحقيق أهداف التوجيه التربوي. لقد أدرك المختصون التربويون أهمية هـذا

الجانب فقام كثير منهم بتحديد المهام والوظائف المتعلقة بالتوجيه التربوي، **وقد حـــدد هـــاريس (Harris) عشر مهام للموجه التربوي، وهي:**

1- تطوير المناهج.

2- تنظيم التعليم.

3- توفير الأطر التعليمية المؤهلة.

4- توفير المرافق اللازمة للتعليم.

5- توفير المواد اللازمة لتنفيذ التعليم.

6- إعداد الترتيبات للتعليم والتدريب أثناء الخدمة.

7- تعريف المعلمين بمسؤوليتهم وبالبيئة المحيطة بهم بما يساعدهم في القيام بأعمالهم.

8- تسهيل خدمات خاصة للتلاميذ.

9- تطوير العلاقات العامة.

10- تقويم التدريس. (Harris , 1985 , 10 - 11).

وحدد الأسدي وإبراهيم مهام الموجِّه التربوي بـــ:

1- تطوير المناهج.

2- تنظيم الموقف التعليمي التعلمي.

3- اختيار المعلمين.

4- توفير التسهيلات التعليمية.

5- إعداد المواد التعليمية والتعريف بالموجود منها.

6- تنظيم الدورات.

7- تهيئة المعلمين الجدد وإعدادهم لعملهم.

8- الإفادة من خبرات البيئة في عملية التعليم والتعلم.

9- تطوير العلاقات العامة الجيدة.

10 – تقويم العملية التعليمية. (الأسدي وإبراهيم، 2007، 61 –67).

أمّا عايش وربيع فقد حددا مهام الموجِّه التربوي بـــ:

1- تنمية المعلمين مهنياً، من خلال تحسين كفاياتهم الإنسانية والتربوية والمهنية.

2- إثراء المنهاج الدراسي وتحسين تنفيذه.

3- القيام بدراسات وبحوث تربوية موجهة نحو تحسين العمل.وممارسات المعلمين.

4- دراسة وتحليل خطط المواد الدراسية، وخطط الدروس التي يعدّها المعلمــون، وتزويــدهم بالتغذية الراجعة الهادفة التي تضمن سير العمل.

5- العمل على توفير فرص النمو المتكامل للمتعلمين جسمياً واجتماعياً ونفسياً.

6- العمل على تحسين وتطوير أساليب وأدوات القياس والتقويم لمختلــف جوانــب الدراســة المقررة في المنهاج الدراسي.

7- إيجاد نظام مستمر لتقويم عمل العاملين في المدرسة ومتابعتهم.

8- توفير السجلات الفنية التراكمية التي تتعلق بأداء الهيئات الإدارية والتعليميــة، وتضــمينها خططاً علاجية تعالج حــالات الضــعف وتتابعهــا. (عــايش، 2008، 48، ربيــع، 2006، 230 - 234)

يتبين مما سبق أنَّ الموجه التربوي يمارس مهاماً وأدواراً متعددة، ويحتاج تنفيذها إلى امتلاك الموجه التربوي صفات شخصية، وكفايات مهنية تمكّنه من القيام بها بكفاءة عالية، كما أنّه بحاجة إلى تطوير كفاياته التوجيهية ليتمكن من ممارسة مهامه وأدواره المتنوعة والمتجددة.

فما الكفايات التي يجب على الموجه التربوي امتلاكها ليتمكن من أداء مهامــه وأدواره بشكل فعّال ؟

ثامناً: كفايات الموجه التربوي:

هي المعارف والمهارات والاتجاهات الضرورية لأداء الموجه التربوي مهامه وأدواره. (سنقر، 2008، 177).

هناك عدد من الكفايات التي لابدّ من أن يمتلكهــا الموجــه التربــوي، وتباينــت آراء التربويين في تحديدها، فقد صنفت سنقر كفايات الموجه التربوي في تسعة مجــالات وهــي: (الكفايات الشخصية، والكفايات الفنية والمهنية، وكفاية التخطيط، وكفاية التقويم والمتابعــة، والكفايات العلمية والفكرية، والكفايات الثقافية، والكفايات التنظيميــة والإداريــة، وكفايــات التواصل والعلاقات الإنسانية، وكفاية الجــودة). (ســنقر، 2008، 184 - 189). كمــا صنفها عايش ضمن ثلاثة مجالات وهي: (كفايات فنية، وكفايات إدراكية، وكفايات إنسانية). (عايش، 2008، 105). وصنّفها عطاري وعيسان ومحمود ضمن المجالات الآتية: (كفاية الاتصال والتفاعل، كفاية فنية، كفاية التخطيط الدراسي، كفاية تنمية المعلمين مهنيــاً، كفايــة العمل مع الجماعات، كفاية تطوير المناهج، كفاية التقويم، كفايــة إداريــة، كفايــة التطــوير والتغيير، كفاية التوجيه والإرشاد، كفايات العلاقات العامة). (عطاري وعيسان ومحمــود،

2005، 235 – 236). وحدَّدها نشوان ونشوان بـ: (كفايات شخصية (ذاتية)، كفايات فنية، كفايات إنسانية، كفايات إدراكية). (نشوان ونشوان، 2004، 241 – 242). أمَّا طافش فحدَّدها بـ: (كفايات شخصية، كفايات علمية، كفايات أدائية، كفايات اجتماعية). (طافش، 2004، 98 – 101). وصنَّفها شطناوي ضمن المجالات الآتية: (كفايات شخصية، كفايات علمية، كفايات التخطيط، كفايات التنظيم والتنسيق، كفايات التعليم، كفايات استخدام أساليب الإشراف، كفايات التقويم، كفايات المناهج، كفايات البحث، كفايات الابتكار والتجديد، كفايات التنمية الذاتية، كفايات العلاقات الإنسانية، كفايات التواصل المهني). (شطناوي، 2002، 66 – 79). وحدَّدها إسماعيل في دراسته بالكفايات الآتية: (كفايات التنمية المهنية، كفايات أساليب التوجيه، كفايات التقويم، كفايات العلاقات الإنسانية). (إسماعيل، 2001، 149 – 151). وصنَّفتها أبو شاهين ضمن ثلاثة مجالات أيضاً وهي: (الكفايات الشخصية، والكفايات الإنسانية والاجتماعية، الكفايات المهنية). (أبو شاهين، 2008، 127). وحدَّدت جرادات في دراستها كفايات الموجه التربوي ضمن المجالات الآتية: (كفايات التخطيط الإشرافي، كفايات القيادة الإشرافية، كفايات الاتصال والعلاقات الإنسانية، الكفايات الأدائية، كفاية الجودة الشاملة والاقتصاد المعرفي، كفاية التقويم). (جرادات، 2009، 146).

وترى الباحثة من خلال العرض السابق للكفايات اللازمة للموجهين التربويين، أنه يكاد أن يجمع التربويون على الكفايات التوجيهية الآتية:

- الكفايات الشخصية.
- الكفايات الإنسانية والاجتماعية.
- الكفايات المهنية.
- الكفايات الأدائية.
- كفايات الاتصال والتفاعل.
- كفايات التقويم والمتابعة.
- كفاية الجودة.

وعلى الموجهين التربويين امتلاك هذه الكفايات ليتمكّنوا من تحسين جودة أدائهم، والتي لن تتأتى لهم إلاّ من خلال الخبرة والتدريب المستمر. وليتمكّنوا أيضاً من تطبيق أنماط التوجيه

التربوي واتجاهاته الحديثة، التي ظهرت نتيجة التغيرات والتطورات الحاصلة في ميدان التربية، والتي أدَّت إلى ظهور الاتجاهات الحديثة في التوجيه التربوي نتيجة لتأثره بهذه التطورات.

فما الاتجاهات الحديثة في التوجيه التربوي ؟

ستتناول الباحثة بعض الاتجاهات الحديثة في التوجيه التربوي بشيء من التفصيل.

تاسعاً: الاتجاهات الحديثة في التوجيه التربوي:

يزخر الأدب التربوي بكثير من الاتجاهات الحديثة التي تبحث في التوجيه التربوي، والتي ظهرت نتيجة تأثر التوجيه التربوي بالتطورات الكبيرة التي تحققت في مجال العلوم التربوية والنفسية، ومن أبرز هذه الاتجاهات:

1- التوجيه العلاجي (الإكلينيكي):

طوّر التوجيه العلاجي من قبل موريس كوجان(Morris Cogan) في الخمسينات من القرن العشرين، ويُعدّ من التجديدات التربوية في ميدان التوجيه التربوي وتنمية المعلمين، وقد عرّف (كوجان Cogan) بأنَّه:" عبارة عن دائرة توجيهية تشمل ثماني مراحل، تهدف لمساعدة المعلم على تحسين سلوكه التعليمي، وتطوير ممارساته التعليمية الصفية من خلال تسجيل الموقف التعليمي بكامله، وتحليل أنماط التفاعل الدائرة فيه بهدف تحسين تعلُّم التلاميذ. (سنقر، 2008، 209، نبهان، 2007، 113، عبد الهادي، 2006، 43، نشوان ونشوان، 2004، 188، المساد، 2001، 139).

ويعرّف التوجيه العلاجي بأنه: الاتصال المباشر مع المعلمين بهدف تطوير التعليم وزيادة النمو المهني. (حسين وعوض الله، 2006، 67).

ويهدف التوجيه العلاجي إلى:

- تحسين التعليم الصفّي، وتزويد المعلم بأفضل الأساليب الحديثة في التعليم.
- تقديم تغذية راجعة موضوعية عن حالة التعليم الراهنة للمعلمين.
- تشخيص المشكلات التعليمية التي يواجهها المعلم والعمل على حلّها.
- مساعدة المعلمين على تطوير مهاراتهم في كيفية استعمال أساليب التدريس المناسبة.
- تقويم المعلمين بغرض التعزيز، أو لأغراض أخرى.
- مساعدة المعلمين على كسب فهم جديد لأنفسهم. (سنقر، 2008، 211، أبو عابد، 2005، 51).

مراحل تنفيذ التوجيه العلاجي:

يمرُّ التوجيه العلاجي بمراحل محددة وتسمَّى دائرة التوجيه العلاجـــي، أو دائـــرة التوجيــه العيادي، وتبدأ هذه الدائرة بالتخطيط للدرس، ثم مشاهدة عملية تدريس المعلم داخـــل الصـــف، ثـــم تحليل عملية التعليم، وأخيراً عملية تقويم الموجه التربـــوي للمعلـــم. (Starratt , 2009 , 1، سنقر، 2008، 211). والشكل رقم (1) يوضِّح مراحل التوجيه العلاجي:

الشكل رقم (1): مراحل التوجيه العلاجي



(سنقر، 2008، 216، أبو عابد، 2005، 56).

مزايا التوجيه التربوي العلاجي:

أجمع كل من سنقر (2008، 215)، وحســين وعــوض الله (2006، 70)، وعبــد الهادي (2006، 44)، أبو عابد (2005، 51 – 52)على المزايا الآتية:

– يحقِّق علاقات إنسانية إيجابية بين الموجهين والمعلمين، تقوم على الثقة والاحترام المتبادلين. كما أنَّه يزيد من ثقة المعلمين بأنفسهم، وفي القدرة على توجيه أنفسهم بأنفسهم، مما يجعلهم أكثر التزاماً بتعديل ممارساتهم التعليمية.

– مبني على المشاركة وزيادة فاعلية دور المعلم من خلال التفاعل الحقيقي معه، وإشراكه فـــي عمليات التخطيط والملاحظة والتحليل والتقويم، ولذلك يعدُّ وسيلة ناجعة لتمهين التعليم وإدخـــال المستجدات التربوية.

- يحرص على التغذية الراجعة للمعلم التي تجنبه الوقوع في الخطأ، وتفيد في تطوير عمله المستقبلي.

- ينمّي الاتجاهات الإيجابية لدى المعلمين نحو التوجيه.

- يهتمُّ بتقويم الموقف الصفّي بدلاً من التركيز على عمل المعلم ومحاسبته، أو على شخصيته، وبذلك تنمو فاعلية المعلم من خلال التفاعل الحقيقي مع الموقف.

- يوفّر للموجه التربوي الفرصة لمعالجة مواطن الضعف والقصور في أداء المعلم.

وما يؤخذ على التوجيه العلاجي أنَّه:

- توجيه صفي فقط، ويصعب على الموجه ملاحظة أحداث الموقف التعليمي بكل أبعاده.

- إنه أسلوب يتجاهل علاقات المعلم مع زملائه ومع الآباء.

- يحتاج إلى قدر كبير من الثقة والتعاون المتبادلين بين المعلم والموجه وهو أمر قليل الوجود.

- يتطلب مستويات عالية من الخبرة التربوية والقدرة على فهم الموقف التعليمي وملاحظة ما هو مميّز وبارز، ومهارة في بناء العلاقات الإنسانية، وقدرة على استخدام اللغة ومضامينها وأبعادها التعبيرية لوصف وتحليل وتفسير ما يحدث وما يشاهد.

- يصعب العمل به لدى المعلمين الضعاف والقدامى لمقاومتهم التغيير.

- يتطلب من الموجهين التربويين وقتاً كافياً من الإعداد والتنفيذ والمتابعة وتحليل عملية التعليم، وخاصة المهارة التحليلية.

- يحتاج إلى موجهين تربويين متميزين في خبرتهم ومهاراتهم. (عايش، 2008، 91 – 92، سنقر، 2008، 215 – 216، عبد الهادي، 2006، 44).

وترى الباحثة أنه على الرغم من أنَّ التوجيه العلاجي يشترك مع أساليب التوجيه التقليدية في التركيز على الملاحظة الصفية، إلاّ أنَّ هدفه الأول يتركّز في زيادة فاعلية دور المعلم من خلال التفاعل الحقيقي مع الموجه، ويخلق جواً من الألفة والتعاون بينهما مما يزيد من ثقة المعلم بنفسه، ويساعده على النمو الذاتي.

2- التوجيه التربوي بالأهداف:

طوّر التوجيه التربوي بالأهداف من قبل بيتر دروكر (Peter Drucer) في السبعينات من القرن العشرين، ويُعدّ هذا الأسلوب من التوجيه اتجاهاً حديثاً، ويتكون من

مجموعة من العمليات التخطيطية، والتنفيذية، والتحليلية، والتقويمية، يشترك في تنفيذها الموجهون التربويون والمعلمون، وتتضمن هذه العمليات تحديد الأهداف المنوي تحقيقها تحديداً واضحاً وقابلاً للقياس في كل مجال من مجالات عمل الموجه التربوي، والتي من أبرزها ما يتعلق بتحسين وتطوير المناهج الدراسية وطرائق التدريس، والنمو المهني للمعلمين، والارتقاء بالمستوى التحصيلي للتلاميذ، وسد احتياجات المدرسة، وتحسين عملية التفاعل بين المعلم والتلاميذ داخل حجرة الدراسة، واستخدام الطرائق السليمة للاتصال الفعَّال، وغيرها من أمور لها علاقة بالهدف العام لعملية التوجيه التربوي. وتحديد مسؤولية كلِّ طرف في تحقيق هذه الأهداف، وتحديد النتائج التي يسعون إلى بلوغها من خلال معايير تستخدم لقياس هذه النتائج، وإجراء مراجعة دورية لتقويم نتائج الأهداف الموضوعة، ومن ثمّ اتخاذ القرارات المناسبة في ضوء النتائج، ووضع أهداف جديدة للعمل في مراحل لاحقة. (سنقر، 2008، 232، العياصرة، 2008، 76، نبهان، 2007، 115، الحريري، 2006، 25 – 26).

ويستند التوجيه بالأهداف إلى المبادئ الآتية:

– المشاركة والتعاون في التخطيط والتنفيذ والتقويم.

– الالتزام الذاتي مع الفريق وتحمل المسؤولية الفردية تجاه الآخرين.

– الدافعية العالية: الروح المعنوية العالية التي يتمتع بها أعضاء الفريق مصدرها البحث عن تحقيق النجاح والشعور بالانجاز والاحتفال به. (عايش، 2008، 71).

الخطوات الإجرائية لتنفيذ أسلوب التوجيه بالأهداف:

– تحديد الأهداف العامة للتوجيه التربوي من خلال اللقاء الذي يتمُّ بين الموجه التربوي والمعلمين والإدارة المدرسية.

– تحديد المعايير والشروط للكفايات التي يجب على المعلم الوصول لها، وذلك من خلال تنفيذه للأهداف السلوكية التي تمّ الاتفاق عليها في أثناء اللقاء الذي تمّ عقده.

– تحديد مستلزمات التنفيذ الضرورية لتحقيق الأهداف السلوكية المتفق عليها وهي كالآتي: (الخدمات البشرية، المواد والآلات والوسائل، التسهيلات التعليمية، المبادئ والمعايير الضرورية للتنفيذ، النفقات المالية التي تلزم التنفيذ، الجدول الزمني اللازم لتنفيذ المواقف التعليمية).

- تنفيذ المعلم للأهداف السلوكية الواحد تلو الآخر مع التأكد من درجة تحقق كل منها.

- عقد اجتماع أو أكثر مع المعلم ومناقشته نتائج عمله ثم التشاور معاً بشأن إعداد خطة علاجية تدريبية لزيادة كفاية وفاعلية المعلم، لينعكس ذلك على جودة التعليم.

- تدريب المعلم على تنفيذ الأهداف السلوكية ذاتياً.

- وضع خطة مشتركة لتنفيذ ما يستدعيه إنجاز بعض الأهداف أو الانتقال مباشرة إلى ممارسة وتنفيذ أهداف جديدة بهدف الارتقاء بمعظم كفايات المعلم العملية والمهنية لتحسين دورة العمل المدرسي بما يؤدّي إلى تجويد التعليم.

- تنفيذ المعلم للأهداف من خلال مراعاته للمعايير والظروف والشروط المقترحة جميعها ، ويقوم الموجه بمتابعته، وتسجيل مشاهداته على بطاقة الملاحظة المتفق عليها بين الموجه والمعلم.

- تحليل الموجه للبيانات ورسم الاستراتيجية الملائمة لرفع درجة كفايته الإنتاجية. (سنقر، 2008، 233، الطعاني، 2005، 77 – 78).

ويتميّز هذا الأسلوب بفعاليته وشموله، وتركيزه على العمل المشترك بين الموجه التربوي والمعلم، وبعملية المراجعة والمتابعة لسير العملية التوجيهية، وإتاحته الفرصة للمعلم كي ينمو ويتطور مهنياً، بالإضافة إلى زيادة رضاه عن وظيفته وعلاقته مع زملائه وتلاميذه وأولياء أمورهم، كما يرفع من درجة انتمائه للعمل.(أبو عابد، 2005، 65، المساد، 2001، 143).

ومما يساعد على نجاح التوجيه بالأهداف أن يكون عدد المعلمين الذين يشرف عليهم الموجه التربوي محدوداً، فقد أثبتت الدراسات أنّه كلما زاد عدد المعلمين الذين يوجههم الموجه التربوي، قلّت فاعلية التوجيه. (سنقر، 2008، 235).

3- التوجيه التربوي التشاركي:

يعتمد هذا الأسلوب على مشاركة أطراف العملية التعليمية جميعهم من موجهين تربويين ومعلمين وتلاميذ في تحقيق الأهداف التربوية. ويقوم هذا الأسلوب من التوجيه على نظرية النظم المفتوحة فالتوجيه التشاركي يحوي مجموعة نظم فرعية مثل السلوك التوجيهي للموجهين، والسلوك التعليمي للمعلمين، والسلوك التعلمي للتلاميذ. (حسين وعوض الله، 2006، 57، نشوان ونشوان، 2004، 191، المساد، 2001، 141).

ويقوم التوجيه التشاركي على عدة مرتكزات رئيسية أهمُّها:

أنَّ سلوك التلميذ هو الهدف الأساسي والمحصلة النهائية للعملية التوجيهية، حيث يجب أن يوجه الموجه التربوي أهدافه ونشاطاته وفعالياته التوجيهية جميعها لتطوير تعلم التلميذ وسلوكه، كما أنَّ سلوك المعلم التعليمي يجب أن يوجَّه أساساً لخدمة السلوك التعلُّمي للتلميذ، ويتوجب على الموجه في ضوء التوجيه التشاركي القيام بدراسة حاجات نظام السلوك التعلُّمي، ودراسة الإمكانات المادية والبشرية المتاحة، والاستخدام الأمثل لها تلبية لاحتياجات هذا النظام. (سنقر، 2008، 227).

ويقوم **الموجه التربوي** في التوجيه التشاركي بمجموعة من **المهام والفعاليات التربوية** بأسلوب تعاوني مع مدير المدرسة وهيئة العاملين فيها ضمن المجالات الآتية:

- مجال التخطيط.
- مجال التنمية المهنية للمعلمين.
- مجال القياس والاختبارات المدرسية.
- مجال الأنشطة التربوية، وتفعيل دور التسهيلات المدرسية المساندة.

ويتطلب التوجيه التشاركي من الموجه التربوي أن يمتلك عدة كفايات منها:

- كفاية القيادة التربوية بحيث يكون قادراً على تشخيص المواقف، وتحديد أبعاد المشكلة وحجمها، ومن ثمّ إصدار القرار المناسب في الوقت المناسب.
- كفاية الدراسة التحليلية للمناهج الدراسية التي يتولى الإشراف عليها.
- كفاية التدريس، فهو يعتبر المثال والنموذج للمعلم.
- كفاية الإرشاد للكشف عما هو غامض، وعن تفسير الظواهر، ونقل الصورة إلى المعلمين.
- يمتلك الموجه لغة الحوار مع المعلمين للاتفاق على معايير الحكم على التلميذ. (حسين وعوض الله، 2006، 59)

ويتميز أسلوب التوجيه التشاركي بروح الانفتاح والتعاون المستمر بين الموجه والمعلم والقدرة المتميزة للموجه التربوي على التنسيق بين المعلمين، ودعم قيمهم وتبنيها. ويركّز على

تحقيق أهدافه المتمثلة في تحسين نوعية التعليم، وبناء شخصية متوازنة لكل من الموجه التربوي والمعلم. (عبد الهادي، 2006، 45 – 47).

4- التوجيه التربوي التطويري:

تنبثق فكرة التوجيه التربوي التطويري من حقيقة علمية مفادهـا أنَّ الطبيعـة البشـرية طبيعة متنوعة في قدراتها وإمكاناتها، وبذلك فإنَّ التوجيه التطويري يأخذ بمبدأ مراعاة الفـروق الفردية بين المعلمين والتلاميذ، ويعـدُّ كـارل جليكمـان (Carl Glickman) أنَّ التوجيـه التطويري يأخذ بفرضية أساسية تنصُّ على أن المعلمين راشدون، وأنَّه يجب على التوجيه الأخذ بالحسبان طبيعة المرحلة التطورية التي يمرون بها. فعلى الموجه التربوي أن يعرف ويراعـي الفروق الفردية بين المعلمين. (سنقر، 2008، 237، عايش، 2008، 92، خالد، 2006، 119).

ويهدف التوجيه التطويري إلى مساعدة المعلم ومدير المدرسة فـي التـدريب والـتعلم الذاتي، والتدريب على استخدام أساليب تحليل العمل والمهام، وتقدير الحاجات التدريبية، وتصميم البرامج الملائمة لتلبيتها، وتحقيق النمو المهني المستمر، ويعمل التوجيه التطويري على شـحذ القدرات المتميزة لدى الموجهين التربويين، وتوفير ما يماثلها لدى المعلـم ومـدير المدرسـة. (نبهان، 2007، 117).

وترتكز فكرة التوجيه التطويري إلى وجود عاملين أساسيين يؤثران في الموجِّه وتعامله مع المعلم، وهما:

1- نظرة الموجه لعملية التوجيه وقناعاته حولها.

2- صفات المعلم. (1, Bays , 2001، خالد، 2006، 119 –121، دواني، 2003، 340)

ويقوم الموجه التربوي بالتوجيه التطويري بالوظائف الآتية:

1- التخطيط المستمر للعملية التوجيهية الأسبوعية، والشهرية، والسنوية.

2- تنظيم الاجتماعات الفردية مع المعلمين والمديرين.

3- التأكُّد من مدى إلمام العاملين في التعليم بالجديد في مجال التربية والتعليم، سواء أكان ذلـك في المادة، أو في طريقة التدريس، أو في تقنيات التعليم.

4- تدريب المعلمين والمديرين على طرائق العمل الجديدة في التدريس والإدارة بما يتناسب مع متطلبا ت العصر.

5- مساعدة المعلم أو المدير حديث الخبرة على فهم واستيعاب العمل)

ويؤخذ على هذا النوع من التوجيه أنَّه لا يشرك المعلم في تحديد الأسلوب التوجيهي المناسب له، بالإضافة إلى أنَّ التوجيه على بعض المعلمين وفق الأسلوب المباشر يجعل موقفهم أمام زملائهم حرجاً بأنَّهم أقلُّ عطاءً ونضجاً منهم. (سنقر، 2008، 238، حسين وعوض الله، 2006، 66 – 67).

5- التوجيه التربوي التنوعي:

يرجع هذا الأسلوب إلى آلان جلاتثورن (Allan Glatthorn 1984)، ويقوم على فرضية بسيطة، وهي أنَّه بما أنَّ المعلمين مختلفون في قدراتهم وأنماط تدريبهم، فلا بدَّ من تنوع التوجيه المقدم إليهم، فهو يعطي المعلم ثلاثة أساليب توجيهية لتطوير قدراته وتنمية مهاراته ليختار منها ما يناسبه، ويعطى المعلم الحرية في تقرير الأسلوب الذي يريده أو يراه مناسباً له، فمهمة الموجه التربوي ليست الرقابة، وإنَّما تقديم الخدمات التوجيهية بشكل مهني للمعلمين المديرين والمتخصصين. وقد يكون هناك تشابه بينه وبين التوجيه التطويري، إلا أنَّ الفارق بينهما هو أنَّ التوجيه التنوعي يعطي المعلم الحرية في تقرير الأسلوب الذي يريده أو يراه مناسباً له، في حين التوجيه التطويري يعطي هذا الحق للموجه التربوي. (عايش، 2008، 93، سنقر، 2008، 250)، (Piraino, 2006 , 1).

خيارات التوجيه التربوي التنوعي:

1- التنمية المكثفة.

2- النمو المهني التعاوني.

3- النمو الذاتي. (سنقر، 2008، 250، عايش، 2008، 93 – 101، وخالد، 2006، 122 – 127)، (Piraino, 2006 , 20 - 22).

ويمتاز التوجيه التنوعي بـ:

- الشمول في الطرائق والأساليب التي يعتمدها في التعامل مع المعلمين.

- المرونة، وذلك بترك الحرية للمعلمين في بناء نموذج توجيهي يلائمهم، وقد يكون تنفيذ هذا النموذج من قبل الموجه فقط، أو بالتعاون معه.

- تأكيد أهميَّة التطوير، وذلك بتجاوز مرحلتي التقييم والتقويم. (سنقر، 2008، 251).

6- **التوجيه التربوي القائم على المعايير:**

لقد أثرت حركة الإصلاح التربوي القائم على المعايير في التوجيه التربوي، وسيستمر هذا التأثير عليه كميدان للدراسة والممارسة. وعلى الرغم من أنَّ المفاهيم ليست جديدة إلاّ أنَّ التعليم والتعلم القائمين على المعايير قد أثّرا على المنهاج والتوجيه التربوي، وبرامج إعداد المعلمين تأثيراً جوهرياً وهاماً، فقد شعر الموجهون التربويون والمهتمون بالتوجيه التربوي بالتحدي لتنفيذ الممارسات التوجيهية التي تؤكد على الكفاية الفنية للمعلمين في السنوات الماضية، إلاّ أنَّ التوجيه التربوي القائم على المعايير قد أحال الموجهين في بعض الحالات للاعتماد على قوائم التدقيق (CheckK list) أو التقدير، للتأكد من مدى التزام المعلمين بالأهداف التعليمية وأهداف المناهج المتضمنة في معايير المناهج الرئيسة في الصفوف والمستويات كافة. ولكنَّ مثل هذه الممارسات الإشرافية تعيق التوجيه التربوي ذو المعنى والمفيد، والذي يهدف إلى إرساء تعاون أوثق وبناء حوار تربوي تعليمي لتجويد التعليم والتعلم.

ولفهم التوجيه التربوي القائم على المعايير على أحسن وجه من الضروري الإلمام ببعض المعرفة الأساسية عن الإصلاح التربوي القائم على المعايير، ونتيجة لتبني حركة المعايير كان هناك أربعة مبادئ رئيسة وواضحة في التعليم وهي:

1- مسؤولية أقوى تجاه النتائج.

2- مرونة متزايدة.

3- مراقبة محلية.

4- اختيارات أوسع لأولياء الأمور، وتأكيد على أساليب التعليم التي ثبت نجاحها افتراضياً.

وهذا انعكس على ممارسة التوجيه التربوي، فقد بدأ تأثير حركة المعايير يظهر حيث أصبح يشكل فعلاً إطار الممارسة التوجيهية، وذلك بإلزام الموجهين وباستمرار على تبني طريقة استخدام قوائم التدقيق في عملهم التوجيهي. ولكن الضغط الذي يواجهه الممارسون التربويون لرفع المستويات التحصيلية للتلاميذ عند قياسها وفقاً للاختبارات القائمة على المعايير ضخم للغاية، فالمديرون ومساعدوهم أصبحوا مسؤولين أكثر من أيِّ وقت مضى على تلبية معايير المناهج الموضحة وتشجيع التعليم الذي يلبِّي متطلباتها، والتأكيد على الموجهين التربويين أن يكونوا متحمسين وراغبين في تبني ممارسات توجيهية مفيدة واعتمادها. لأنَّ المناحي والطرائق المباشرة قد أوجدت لنفسها مبررات في البيئات التربوية القائمة على المعايير. (سوليفان وجلانز، 2005، 60 – 64، Sullivan and Glanz).

7- التوجيه التربوي باستخدام استراتيجية قبعات التفكير الست:

ترجع استراتيجية قبعات التفكير الست إلى إدوارد دي بونو (Edward De Bono) وقد وضَّح أفكاره في كتابه قبعات التفكير الست، وعرّف هذه الأفكار بأنَّها طريقة في التفكيـــر، تتكون من ست خطوات عبّر عنها بست قبعات، وأعطى لوناً ملائماً للدور الذي ينـاســب كــلَّ خطـــــــــوة. (عبيـــــــــدات وأبـــــــــو الســـــــــميد، 2007، 132).

وعرّفها فودة وعبده بأنّها: استراتيجية تسعى إلى تقسيم التفكير الواسع إلى ست قبعات أو ستة أدوار مختلفة ذات ألوان، ترمز كلُّ قبعة بلونها إلى دور محدَّد من أدوار التفكير يسعى لبلـــوغ هدف معين. (فودة وعبده، 2005، 91).

ويرى أبو جادو ونوفل وويليامز (Williams) أنَّ إستراتيجية القبعات الست تهدف إلى تبسيط عملية التفكير،وزيادة فاعليته، كما أنَّها تسمح للمفكر بالانتقال أو تغيير النمط، فالقبعات الست الملونة، هي وسيلة يستخدمها الفرد في معظم لحظات حياته، وتساعده على فهم عملية التفكير، وتركِّز هذه القبعات على أنَّ التفكير عملية نظامية منضبطة. (أبو جادو ونوفل، 2007، 490). (Williams , 2007 , 1).

1-7- دلالات ألوان القبعات الست:

- **القبعة البيضاء:** ترمز إلى الحقائق والأرقام والمعلومات، وهو لون الحياد والموضوعية، لذلك تركِّز هذه القبعة على إثارة الأسئلة للحصول على المعلومات.

- **القبعة الحمراء:** ترمز إلى الحدس والمشاعر والعاطفة والانفعال، وهي مهمة لأنَّها تعطي دوراً مهماً للمشاعر في عملية التفكير.

- **القبعة السوداء:** ترمز إلى النقد وإصدار الحكم، إنَّ قبعة النقد مهمة جداً فهي التي تحذرنا من الوقوع في الأخطاء والمشكلات والصعوبات المتوقعة.

- **القبعة الصفراء:** ترمز إلى الشروق والشمس والأمل، وتعبِّر عن التفاؤل الايجابي، والبحث عن الإيجابيات والمزايا.

- **القبعة الخضراء:** وترمز إلى الخصوبة والنماء والحياة والتجدد والإبداع، ولذلك تكون مهمة للبحث عن أفكار جديدة وبدائل ومقترحات للموقف المطروح، فهي تشجِّع على البحث عن البدائل وتعمق ثقافة التغيير والتجديد والابتكار.

- **القبعة الزرقاء:** ترمز إلى لون السماء والآفق والتنفيذ، والتحكم والسيطرة والعمل بهدوء وحكمة. (عبيدات وأبو السميد، 2007، 134 – 136، سعادة، 2006، 93 – 96، دي بونو، 2001، 266 – 267, Serrat , 2009. 1-2, John , 1995 , 2)

2-7- مجالات استخدام القبعات:

تتعدد مجالات استخدام القبعات لتشمل جوانب مهمة مثل: التدريس الصفي والمحاضرة، والاجتماعات المدرسية، وكتابة تقارير الاجتماعات، والتوجيه التربوي، والبحث العلمي، والقضايا الإدارية المختلفة، ويمكن استخدام القبعات الست في التوجيه التربوي في بعض العمليات التوجيهية، وخاصة في الاجتماع القبلي للزيارة الصفية بين الموجه التربوي والمعلم والاجتماع البعدي، وكتابة تقرير الزيارة الصفية. وفيما يأتي توضيحاً لذلك:

1-2-7- الاجتماع القبلي للزيارة الصفية:

يمارس الموجه هذا الاجتماع – وفق فلسفته – سواء أكان موجهاً مباشراً أو تشاركياً أو غير مباشر، ويمكن للموجه البدء بالقبعات على النحو الآتي:

- **القبعة البيضاء:** يبدأ الموجه بها، وذلك لتوعية المعلم بأهداف الموجه، وإثارة اهتمامه بخطوات تدريسه، ويبقى الأمر في حدود تبادل المعلومات دون حكم أو تدخل.
- **القبعة الحمراء:** وفيها يعبِّر الموجه عن مشاعره وتقديره لتقبل المعلم لهذه الزيارة.
- **القبعة السوداء:** يتدخل الموجه في تقديم الحلول إذا لزم الأمر.
- **القبعة الصفراء:** وفيها يسأل الموجه المعلم عن الانجازات والنجاحات المتوقعة، وما الذي سيفعله لضمان تحقيقها.
- **القبعة الخضراء:** وفيها يسأل الموجه المعلم عن مقترحاته لمواجهة الصعوبات، ويقدِّم الموجه مقترحاته للمعلم أيضاً.
- **القبعة الزرقاء:** يتوجَّه المعلم والموجه إلى الحصة الدرسية.

2-2-7- الاجتماع البعدي (المداولة التوجيهية):

يمارس الموجه دوره حسب فلسفته أيضاً، ويستطيع البدء بالقبعات على النحو الآتي:

- **القبعة البيضاء:** يطلب الموجه من المعلم وصف ما حدث في الحصة الدرسية، ويقوم الموجه بوصف ما حدث دون تفسير أو تعليق أو نقد أو مدح.
- **القبعة الحمراء:** يسأل الموجه المعلم عن مشاعره في بداية الحصة ونهايتها، ويقدِّم الموجه مشاعره أيضاً.

- **القبعة السوداء:** يسأل الموجه المعلم عن الصعوبات والمفاجآت التي واجهته والمواقف التي شعر بأنَّها غير سارة دون رغبة منه، ويقدّم الموجه نقده بأسلوب مهذب، وبنقد نوعي لا كمّي مركزاً على أهداف الزيارة، وعلى نقطة واحدة أو أكثر ليقوم فيما بعد بالتخطيط لتطويرها.

- **القبعة الصفراء:** يسأل الموجه المعلم عن المواقف التي شعر فيها بالنجاح، وعن المواقف التي كانت مصدر راحته، وما الذي فعله وحقق له هذا الانجاز ؟ ويقدّم الموجه تحليله لايجابيات الموقف الصفي.

يلاحظ أن القبعات الأربعة السابقة: (القبعة البيضاء، القبعة الحمراء، القبعة السوداء، القبعة الصفراء) تركّز على الماضي أي عمَّا حصل في الحصة الدرسية، أمَّا القبعات القادمة (الخضراء والزرقاء) فهي قبعات مستقبلية تتعلق بتطوير الأداء.

- **القبعة الخضراء:** يفسِّر الموجه هدف هذه القبعة بأنَّها تطوير، ونقل المعلم مما حدث في الماضي إلى حيث يريد في المستقبل. فيسأل المعلم عن مقترحاته لتحقيق مزيد من النجاح بشأن الأسئلة المثيرة للتفكير، والأمور التي تجعل التلاميذ أكثر انشغالاً واستمتاعاً، وعن الأمور التي يستطيع المعلم فعلها لوحده، والأمور التي يمكن أن يساعده فيها. وفي ضوء مايسمعة الموجه من المعلم، يقترح له خيارات متعددة للتطوير – حسب حاجة المعلم – ويطلب منه أن يختار منها ما يفضله.

- **القبعة الزرقاء:** وفيها يسأل الموجه المعلم عن تحديد الزمن الذي يمكنه تطبيق المقترحات أو الخيارات، وعن آلية التطبيق المختارة، ويكلفه بكتابة وتقديم تقرير بذلك. وهكذا ينتهي الموقف التوجيهي.(عبيدات وأبو السميد، 2007، 138 – 143، ملتقى التربية والتعليم)، (www. moudir.com)

3-2-7-كتابة تقرير الزيارة الصفّية:

توفِّر آلية القبعات الست مجالاً واسعاً لتطوير تقرير الزيارة الصفية، لقد واجهت التقارير التقيمية التي تضع درجة للمعلم نقداً مريراً من المعلمين والمربين وحتى الموجهين، فالمعلمون وجدوا فيها تقارير غير عادلة، والمربون وجدوا فيها تقارير لا تقيس جوانب العمل الصفي جميعها، والموجهون شعروا بصعوبة ملاحظة جميع البنود وقياسها، الأمر الذي أدَّى بهذه التقارير إلى بروزها كأحد العناصر التي تفسد العلاقات بين المعلمين والموجهين.

أمَّا التقارير الوصفية فقد واجهت نقداً أيضاً من الموجهين والمعلمين، فالموجهون يرون أنَّها تحرمهم من السلطة والقوة، أمَّا المعلمون فيرون فيها كلاماً غير هاد أو مفيد لهم. (عبيدات وأبو السميد، 2007، 144).

ويمتاز التوجيه بالقبعات الست بـ:

- يمكن المعلم والموجه التربوي من تحليل الموقف الصفي بطريقة علمية منظمة وشاملة.
- يمكن الموجه التربوي من التركيز على تطوير الجهود المستقبلية، أي تحقيق النمو المهني للمعلم.

وترى الباحثة أنَّ عرض هذه الاتجاهات الحديثة في التوجيه التربوي، لا يعني أن أحدها هو الأفضل والحلُّ الأمثل للارتقاء بالعملية التوجيهية ما لم يطلع الموجه التربوي على الاتجاهات المختلفة في التوجيه التربوي، ويتعرَّف على الأسس الفكرية والتربوية التي كانت سبباً في ظهورها، وتبقى هذه الاتجاهات أو الأنماط مفتوحة للتطوير والتعديل بما يتناسب ورؤية الموجه التربوي وبيئته التعليمية والتربوية. فالموجه التربوي الكفء هو الذي يتعامل مع المواقف التعليمية وفق الظروف المحيطة به للنهوض بالعملية التعليمية التعلميّة وتطويرها.

وستتناول الباحثة فيما يأتي واقع العملية التوجيهية في سورية من حيث تطور التوجيه التربوي في سورية، وشروط اختيار الموجهين التربويين، ومهام الموجه التربوي في سورية، وأساليب التوجيه التربوي السوري، والتنميه المهنية للموجهين التربويين.

عاشراً: واقع العملية التوجيهية في سورية:

تهدف عملية التوجيه التربوي في سورية إلى تقويم العملية التربوية في مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي ومتابعة تحقيق الأهداف العامة للتربية في القطر، والأهداف الخاصة بهذه المرحلة، والعمل على إكساب التلاميذ العادات الصالحة والصفات المثلى وتكوين الاتجاهات القويمة فيهم، وتنمية مهاراتهم وقدراتهم واستعداداتهم الجسمية والفكرية والفنية.

وينظر **للتوجيه التربوي في سورية على أنَّه** عملية تفاعلية إنسانية واجتماعية تهدف إلى رفع مستوى المعلم المهني إلى أعلى درجة ممكنة للتعرف على النواحي المتعلقة بالتربية جميعها بعناصرها المختلفة (المدرسة، المعلم، طرائق التدريس، المنهج، الكتاب، وسائل الإيضاح، النشاط المدرسي، حسن تطبيق القوانين والأنظمة والتوجيهات العامة للوزارة...) والإشراف عليها، وارشاد العاملين في حقل التربية والتعليم إلى الطرائق المثلى في التدريس، وإلى المراجع الحديثة في مختلف المواد، وايضاح مناهج التدريس وأهدافها، وكيفية التغلب على الصعوبات، ومعالجة المشكلات التربوية والتعليمية بأفضل الطرائق وأنجح الوسائل. (سنقر،2008، 440).

ويشرف **مدير التربية** على الموجهين التربويين في المحافظة التي يعملون فيها، وينسِّق العمل مع مديرية التعليم الأساسي في وزارة التربية لتعيين الموجهين الجدد.

ويشرف الموجه التربوي على **ما يقارب (100) معلم** ممن يعملون في مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي العامة والخاصة، ومعلمـــي ريـــاض الأطفـــال. (وزارة التربية، البلاغ رقم 543/1376 (3/4) 1997).

وقد تعدَّدت الأساليب المستخدمة في التوجيه، فلم تعد الزيارة هي الأسلوب الوحيد بل صارت أسلوباً من مجموعة أساليب كالندوات وتبادل الزيارات والاجتماعات العامة وغيرها.. إلاّ أنّه على الرغم من اهتمام وزارة التربية بالتوجيه التربوي وبالموجهين التربويين، إلاّ أنَّ الممارسات التوجيهية لم تتغير تغيراً نوعياً بارزاً، فما زالت ممارسات الموجهين التربويين أقرب ما تكون إلى التفتيش منه إلى التوجيه، وحتى الآن لم يستطع الموجهون التربويون تكوين اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو التوجيه التربوي، وما زالت أساليبهم التوجيهية تقتصر على الزيارة الصفية، واللقاء الفردي مع المعلم، وتبادل الزيارات والاجتماعات العامة.

وحول شروط اختيار الموجهين التربويين فإنَّ وزارة التربية تهتمُّ بذلك، حيث تعمد إلى اختيارهم من بين الأفراد الذين حققوا تميزاً في الإدارة والتعليم، وقد حدَّد القرار الوزاري رقم 2299 / 543 (1) تاريخ 17 / 7 / 2008، والقرار رقم 363 / 543 (3/4) تاريخ 18 / 1/ 2010 شروط اختيار الموجهين التربويين وفق الآتي:

– أن يكون حاصلاً على إجازة جامعية، ودبلوم تأهيل تربوي، وإجازة في التربية (معلم صف) عن طريق تعميق التأهيل التربوي بالنسبة للتوجيه التربوي بدرجة لاتقل عن جيد جداً.

– أن يكون لديه خدمة فعلية في التعليم لا تقل عن عشر سنوات، ثلاث سنوات منها في العمل الإداري.

– أن يكون قد اتبع دورات متقدمة في المعلوماتية وهي: (شهادة قيادة حاسوب، ودورة دمج التكنولوجيا في التعليم).

– أن يكون قد اتبع دورات قيادية وعلمية.

– أن يكون قد ساهم في تأليف المناهج الجديدة.

– أن يتوافر في المرشح كفاية تربوية وإدارية، وشخصية قيادية، وسمعة مهنية خالية من العقوبات.

كما حدد القرار رقم 1386 / 543 (4 / 3) تاريخ 16 / 8 / 1990 **المهام التي يقوم بها الموجه التربوي في سورية**، وهي:

– احكام الصلة بين المدرسة الابتدائية والإدارة التعليمية فيضع أمامها واقع التعليم، ويقترح ما يراه لحلِّ مشكلاته، ورفع مستواه.

- توجيه المعلمين إلى أفضل الطرائق في تربية التلاميذ وتعليمهم.

- تقويم عمل المعلمين، وتحديد مستوى كفايتهم العلمية، وطريقتهم في التدريس، ونشاطهم المدرسي، واستخدامهم للوسائل المعينة، ومدى استفادة التلاميذ من دروسهم، وتنظيم اللوائح الخاصة بهم.

- إعداد الدراسات والتقارير عن المناهج والكتب المدرسية في ضوء ملاحظاته واقتراحات المعلمين.

- ملاحظة توافر الوسائل المعينة في المدارس، واقتراح تدعيمها وتطويرها إلى الحدود الملائمة.

- متابعة تنفيذ التعليمات بالاختبارات والفحوص في المدارس، وتدقيق أسئلة الاختبارات والنتائج.

- اقتراح أسس التدريب اللازمة، وترشيح المعلمين لها.

- عقد الندوات التوجيهية والدروس النموذجية للمعلمين، ولاسيَّما المستجدين منهم.

- الإشراف على النشاط الفني والاجتماعي في المدارس.

- تقويم الكتب المرجعية التي تحال من دائرة المناهج لإبداء الرأي في تعميم المناسب منها على المدارس.

- القيام بزيارات ميدانية تهدف إلى الاطلاع على طرائق التدريس في المدارس، وفي المدارس التطبيقية.

- المشاركة في عمليات التأليف وتقويم الكتب.

- اقتراح عقد اجتماعات وندوات تربوية كلما دعت الحاجة لتقويم المناهج الجديدة وتطويرها وحسب ما يستجد من تطورات تربوية علمية.

- تحديد مواصفات الوسائل التعليمية الملائمة لتطبيق المناهج التعليمية الخاصة.

- المشاركة في إعداد البرامج التعليمية الإذاعية منها والتلفزيونية لمواد المرحلة الأولى من التعليم الأساسي.

أمَّا أساليب التوجيه التربوي السوري فيعتمد الموجه التربوي في سورية لتحقيق أهداف التوجيه التربوي الأساليب الآتية:

- **الزيارات الصفية:**

يقوم الموجه التربوي بزيارة المعلم في صفه، ويحضر إلقاء الدرس، ليطلع بصورة مباشرة على كفاية المعلم وأسلوبه في التعليم، ومدى تأثيره في التلاميذ، وقدرته على تحقيق

الأهداف التربوية المطلوب منه تحقيقها، وسبر تقدمه المهني، ويقدِّم له النصح والارشاد اللـــذين من شأنهما معاونة المعلم على تحسين عمله.

ويعقد الموجه التربوي عقب الزيارة اجتماعاً فردياً مع المعلم، ويناقشه مناقشة أساســها التوجيه وتقديم العون، حيث يعرض فيها ملاحظاته، ويساعده على تجــاوز الصــعوبات التــي يصعب عليه تجاوزها وحده، وبعد أن يستمع إلى وجهة نظر المعلم، يرشده إلى أفضل الســبل التربوية، ويقدم له المقترحات المفيدة البناءة. (سنقر، 2008، 447- 448).

- الاجتماعات العامة:

وهي الاجتماعات التي تتمُّ بين الموجه التربوي وأعضاء الهيئة التعليمية والإدارية، لبحث الأمور التربوية والمسلكية، والمشكلات المتعلقة بالمدرسة، والتعاون على إيجاد الحلول الملائمة.

ويسبق اللقاء بين الموجه التربوي وأعضاء الهيئة التعليمية اجتماع مع مدير المدرسة، يستعرض فيه سير التربية العام في المدرسة، والأسباب التي تعوقه، أو ترقى نحو الأفضل، كما يطلع فيه الموجه على تقويم المدير لمعلميه من خلال زيارته لهم في أثناء الدروس، واطلاعه المباشر على مردود تعليمهم للتلاميذ في اختباراتهم وأعمالهم اليومية، وملاحظاته لانضباطهم ووجدانهم المسلكي، واسهامهم في النشاطات المدرسية المختلفة، وصلاتهم بالتلاميذ وأسرهم.

3-4- الدروس التوضيحية:

وتتمُّ بأن يطلب الموجه التربوي من بعض المعلمين الجيدين، تطبيق بعض الدروس، بغية توضيح فكرة ما أو أسلوب ما، وتتيح الدروس التوضيحية للمعلمين منافشة الافكار، والصعوبات التي قد تعترض تطبيقها، وإمكان تطبيقها في مختلف الظروف.

وقد أكّدت الوزارة على تهيئة برامج شهرية للدروس التوضيحية للاكفاء من المعلمين يحضرها المعلمون والوكلاء والجدد منهم بصورة خاصة، على أن تتمُّ خارج أوقات الدوام، وأن تلحق بمناقشة.

وقد تتمُّ الدروس التوضيحية من خلال برامج الاعلام التربوي، وفي ذلك فائدة لشريحة أوسع من العاملين في التربية والتوجيه.

4-4- الندوات التربوية:

حيث يلتقي الموجه التربوي مع معلمي منطقته، ويشير في هذه الندوات إلى المشكلات التربوية والتعليمية التي تواجههم، وخاصة تلك التي لاحظها في أثناء جولاته على المدارس، وزياراته للمعلمين، وما لمسه من الصعوبات التي تعترضهم في التعليم، فيرشدهم من خلال

الندوة إلى كيفية التغلب عليها، وتتمُّ بالاتفاق مع مدير التربية، لمناقشة تتعلق بحسن تدريس المادة، وكيفية تعديل المناهج، وإيجاد الحلول الملائمة للصعوبات التي تواجه المعلمين.(سنقر، 2008، 454 – 458).

ولما كان البحث الحالي معني بتدريب الموجهين التربويين فمن المفيد بيان واقع **التنمية المهنية لهم،** فوزارة التربية تعنى بإعداد الموجهين التربويين، وذلك بالحاقهم بدورة تدريبية بهدف تعزيز خبراتهم التربوية، وتشمل الدورة التدريبية موضوعات تربوية عامة وخاصة، تتعلق بالأهداف السلوكية وطرائق التعليم والتقويم، وموضوعات مسلكية عن التوجيه التربوي واللائحة التوجيهية والتنظيم المدرسي. وتحرص على متابعة تدريبهم في أثناء الخدمة بإقامة دورات تدريبية تهدف إكسابهم مهارات وخبرات علمية وتربوية، ونظرية وعملية، وهي دورات مركزية تقام في مركز إحدى المحافظات سنوياً لمدة أسبوعين وتتمُّ خلال العطلة الصيفية. (ناصر، 2001، 244 – 245).

وغالباً ما تقتصر تنمية الموجهين التربويين مهنياً على هذه الدورات التدريبية، وتسعى الوزارة جاهدة لتطوير مضمونها لتحقيق أفضل النتائج، ويتمُّ تعديل مناهج الدورات التدريبية باستمرار فيما يتعلق بزيادة المحاضرات، أو تعديل البرامج العملية، أو الدروس التوضيحية، أمَّا ورشات العمل والحلقات الدراسية والقراءات الموجهة والنشرات التربوية والبحوث الإجرائية، والتعليم المصغَّر... وغيرها من أساليب التدريب الحديثة، فإنَّ الأخذ بها محدود جدا بسبب كثرة أعباء الموجه التربوي، وقلة توافر المستلزمات اللازمة للعمل وفق هذه الأساليب.

يتبين مما سبق إن التنمية المهنية للموجه التربوي لاتتحقق من خلال أسلوب تدريبي واحد، وهو الدورات التدريبية التي يتمُّ التركيز فيها على الجانب النظري أكثر من الجانب العملي، بل لابدَّ من استخدام أساليب وطرائق تدريبية متنوعة وحديثة، كالتدريب باستخدام التعليم المصغَّر، والبرامج التدريبية الحاسوبية، والحلقات الدراسية، والزيارات الميدانية، والدروس التطبيقية، وورش العمل التدريبية. ومن الضروري جداً توظيف التكنولوجيا الحديثة في عمليات التدرب الذاتي. كما تبدو الحاجة ماسة للأخذ بالاتجاهات الحديثة في التوجيه التربوي عند تدريب الموجهين التربويين كالتوجيه التربوي التنوعي، والتشاركي، والتطوري، والتوجيه التربوي وفق المنحى التكاملي. ولذلك تتصدى الباحثة لهذا الموضوع، وتعمل على تصميم برنامج تدريبي للموجهين التربويين وفق المنحى التكاملي متعدِّد الوسائط.

الفصل الرابع **المنحى التكاملي متعدِّد الوسائط ودوره في تحقيق** **الجودة في التوجيه التربوي**

أولاً:	نشأة المنحى التكاملي متعدِّد الوسائط.
ثانياً:	مفهوم المنحى التربوي التكاملي متعدِّد الوسائط.
ثالثاً:	خصائص المنحى التكاملي متعدِّد الوسائط.
رابعاً:	الأسس التي يبنى عليها المنحى التكاملي متعدِّد الوسائط.
خامساً:	أهداف التوجيه التربوي التكاملي متعدِّد الوسائط.
سادساً:	خطوات التوجيه التربوي التكاملي متعدِّد الوسائط.
سابعاً:	متطلبات التوجيه التكاملي متعدِّد الوسائط.
ثامناً:	دور المنحى التكاملي متعدِّد الوسائط بتحقيق الجودة في التوجيه التربوي.

المنحى التكاملي متعدِّد الوسائط ودوره في تحقيق

الجودة في التوجيه التربوي

سيتمُّ عرض المنحى التكاملي متعدِّد الوسائط في التوجيه التربوي في الفصل الآتي، وهو من الاتجاهات الحديثة في التوجيه التربوي، والذي تسعى الباحثة إلى الأخذ به في البرنامج التدريبي المقترح، وقد جرت دراسة ميدانية في الأردن (الرابي، 1981) حول تحديد تأثير استخدام المنحى التكاملي متعدِّد الوسائط في إيجابية سلوك المعلمين التعليمي، وفي اتجاهاتهم نحو التوجيه التربوي، وذلك بمقارنته بتأثير أسلوب التوجيه العادي، وأظهرت النتائج تفوق أسلوب المنحى التكاملي على أسلوب التوجيه العادي، وذلك لأنَّه يقوم على الدمج بين عدد من الوسائل والأساليب التوجيهية على نحو متكامل يتمِّم بعضها بعضاً من أجل تحقيق أهداف محددة تتعلق بتحسين سلوك ومهارات المعلمين التدريبية بما يتلاءم وحاجاتهم.

ومع تطور العملية التربوية ازدادت أهمية عمل المعلم، كما ازدادت أهمية عملية التوجيه التربوي، فالتطورات التقنية والتغيرات المطلوبة في احتياجات المتعلمين تتطلب من المعلم القيام بأدوار جديدة من ذلك، جعل المتعلمين أكثر دراية بإستراتيجية التعلم والوصول إلى مستوى تعلم أرقى يسهم في تحقيق التنمية الشاملة والمتوازنة. (سنقر، 2008، 12).

وفي ظلِّ المفهوم الحديث للتوجيه التربوي، والذي يعدُّ النمو المهني للمعلم هو محور العملية التوجيهية، وتحسين العملية التعليمية وتطويرها هو الهدف الرئيس للتوجيه التربوي، كلُّ هذا يجعل الموجه التربوي يوظِّف أساليب ووسائل توجيهية متعددة من أجل تحقيق أهدافه، فلا يستطيع الموجه التربوي تحقيق الأهداف التي يضعها باستخدام أسلوب واحد، بل لا بدّ له من استخدام أساليب متعددة تتكامل فيما بينها لتحقيق تلك الأهداف المحددة. ولأجل ذلك عمد الموجهون التربويون إلى استخدام المنحى التكاملي متعدِّد الوسائط في عملهم.

فمتى وكيف نشأ المنحى التكاملي متعدِّد الوسائط؟ وما مفهومه؟ وما خصائصه؟ وما الأسس التي يبنى عليها؟ وما أهدف التوجيه وفق المنحى التكاملي متعدِّد الوسائط؟ وما خطوات تنفيذه؟ وما متطلبات التوجيه وفق المنحى التكاملي متعدِّد الوسائط ؟ وما دور المنحى التكاملي متعدِّد الوسائط في تحقيق الجودة في التوجيه التربوي.

أولاً: نشأة المنحى التكاملي متعدِّد الوسائط:

لقد تمَّ تطوير المنحى التكاملي من قبل خبراء معهد التربية التابع لوكالة الغوث الدولية (الأنروا) منذ تأسيسه في عام 1964، بالتعاون مع منظمة اليونسكو، وعلى مدى سنوات

طويلة، وقد صمِّم هذا المنحى ليكفل تدريب المعلمين في أثناء خدمتهم، وهم على رأس عملهم، وفي مدارسهم، بطريقة تسمح بالجمع بين العمل وبين المشاركة في برنامج التدريب، وذلك لتحاشي تفريغ المدارس من معلميها، وحرصاً على الاستفادة من مبانيها وتجهيزاتها، وما يتوافر فيها من مراجع تربوية ووسائل تعليمية وتدريبية. (الأحمد، 2004، 344). ويدمج هذا المنحى بين التعليم المباشر وجهاً لوجه، وبين التعليم غير المباشر أو التعليم عن بُعد. هذا وقد قامت عدة أقطار عربية وغير عربية بتطوير منحى مماثل يلتقي ومنحى معهد التربية في مفهومه، وفلسفته، وجوانب من مكوناته، لكنَّه قد يختلف عنه في جوانب من أهدافه، ومكوناته، وطرائق استخدامه. ومن الأقطار التي تبنَّت هذا المنحى: الأردن، وسوريا، والعراق، والسودان، والبحرين، واليمن، ومن الأقطار غير العربية نذكر منها على سبيل المثال: بريطانيا، وفرنسا والسويد واستراليا والاتحاد السوفيتي سابقاً.(الناشف، 1988، 1).

ثانياً: مفهوم المنحى التكاملي متعدِّد الوسائط:

يُعدّ المنحى التكاملي متعدِّد الوسائط في التدريب المستمر نظاماً تدريبياً، يقوم أساساً على تعدُّد الأساليب والتقنيات، وتعدُّد المصادر، وتعدد المصادر التوجيهية. فهو يجمع بين استراتيجيات التدريب المختلفة بصورة عضوية تضمن التكامل بين عناصر العملية التدريبية، وبين الوسائط المتنوعة. ويطبَّق هذا المنحى في أثناء الخدمة، ويجمع بين أساليب مباشرة، وأساليب غير مباشرة مع المتدربين.

ويقصد بالأساليب المباشرة: التفاعل بين المدرب والمتدرب من خلال الأساليب الآتية: الحلقات الدراسية، المشاغل والندوات التربوية، الدروس التوضيحية، الزيارات الصفية التدريبية، البحوث الإجرائية، الدورات التدريبية المكثفة.

ويقصد بالأساليب غير المباشرة: الأساليب التي لا تقتضي وجود المدرب مع المتدرب، وهي: التعيينات التدريبية، المصادر والمراجع التربوية، جانب من البحث الإجرائي فيما يتعلق بالعمل المنفرد للمتدرب، ومصادر المعلومات المختلفة. (خضر وعمرو، 2006، 10- 11، الأحمد، 2011، 175).

ويقوم المنحى التكاملي متعدِّد الوسائط في التوجيه التربوي على توظيف عدد من الأساليب التوجيهية من أجل بلوغ الأهداف التربوية المحددة، وعلى نحو متكامل لتلبية حاجات المعلمين، ومن هذه الوسائل: التعيينات الدراسية، والندوات، واللقاءات الفردية والجماعية، والزيارات الصفية الهادفة، والدروس التوضيحية، والنشرات التربوية، وورش العمل، والمعارض التربوية، والدورات التدريبية. وليست القضية هنا تعدد الأساليب فحسب، بل يكمن جوهر هذا

الأسلوب في تكامل الأساليب التوجيهية المستخدمة وترابطها معـا، والتـي تـتلاءم وحاجـات المعلمين، والظروف المختلفة والمتنوعة، فيمكن استخدام ندوة تتلوها ورشة عمل تربوية، تتبعها زيارة صفية يترتب عليها إجراء بحث إجرائي يقوم به المعلم بمساعدة الموجه التربوي، ويتمّ من خلال ذلك لقاءات إرشادية فردية وجماعية وهكذا...(الطعاني، 2005، 81، النعمـان، 2005، 82، نشوان ونشوان، 2004، 203- 204، السـعود، 2002، 309، المسـاد، 2001، 144، 145).

هذا ويعطي تكامل تعدد الوسائط في التوجيه القدرة والفعالية على تحقيق معظم الأهداف التي يتضمنها البرنامج التوجيهي، فالدراسة الذاتية تقدّم للموجه التربوي المعرفة بأيسر السـبل، والحلقة الدراسية تتميّز بأنّها تساعد على فهم التعيينات الدراسية، ومـا تضـمنتها مـن أفكـار، والمشغل التربوي (ورشة العمل)، والدرس التوضيحي يساعدان على فهم المهـارة وطريقـة توظيفها، والزيارة الصفية تتيح مجالاً للتدريب الموجه الذي يسهم في تحسين مهـارات الـتعلم الصفي. ومن هنا فإنّ تكامل هذه الأساليب التوجيهية معاً كفيل بتحقيق الأهداف التدريبية جميعها التي تمثل حاجات الموجهين التربويين المختلفة، والمتفاوتة التي يتضمنها البرنـامج التـدريبي، سواء أكانت في الفهم أو المعرفة، أو التطبيق أو المهارة أو القـيم أو الاتجاهـات. (المسـاد، 2001، 147).

إنّ اعتماد المنحى التكاملي على التخطيط الهادف المنظّم يشعر المتدربين منـذ اللحظـة الأولى بأنّهم يشاركون في برنامج مخطط، تتضح فيه الأهداف والأنشطة وأساليب التقويم، كمـا يشعرهم بجدية العمل وأهميته فيقدِّرونه ويقدِّرون القائمين عليه، وتتكون لديهم اتجاهات إيجابيـة نحوه، تؤدِّي إلى رغبتهم في الاشتراك فيه والاستفادة منه.إضافة إلى أنّ قيام البرامج في المنحى التكاملي على حاجات المتدربين الحقيقية يجعل لها معنى وقيمة لديهم، لأنّها تلبِّي مطالبهم، وتسد حاجاتهم، كما تساعد على التقاء أهداف المدربين مع أهداف المتدربين، مما يؤدِّي إلى التعـاون بينهما في سبيل تحقيق الأهداف المشتركة. (الأحمـد، 2011، 157- 158، المسـاد، 2001، 147).

وبالإضافة إلى ذلك أيضاً فإنّ الأجواء التي يوفّرها استخدام المنحى التكاملي في التوجيـه التربوي، أجواء منفتحة طليقة، إيجابية، تتقبل مشاعر المعلمين وأفكارهم وتستخدمها، وتشـجعهم على المشاركة في أوجه النشاط التوجيهي المختلفة تخطيطاً، وتنفيذاً وتقويماً، وبما تسنده إليهم من أدوار رئيسة، مثل: الإسهام في قيادة بعض الحلقات، وإعداد التقارير، وإجابة الأسـئلة والقيـام بقراءات موجهة، مما يساعد على تطوير علاقة المساعدة بين الموجه والمعلم وتقديرها، وبنـاء

الثقة بينهما، وقيام نموذج من التواصل المفتوح، والحوار المستمر بين الطرفين، وهذا يتعمق من خلال ما يطرح في الأوساط التوجيهية المتكاملة من أفكار، وقناعات، وممارسات، وقيم، واتجاهات، تنفذ إلى أعماق الموقف التعليمي– التعلّمي، وعناصره المختلفة بالتحليل والتنفيذ، وهذا يكفل تحقيق أهداف العملية التوجيهية جميعها. (المقطرن، 2003، 15، المساد، 2001، 147، 148).

ثالثاً: خصائص المنحى التكاملي متعدِّد الوسائط:

يتصف المنحى التكاملي متعدِّد الوسائط بالخصائص الآتية:

1– يتيح المنحى التكاملي متعدِّد الوسائط الفرصة أمام العاملين التربويين المنشغلين بأعمالهم اليومية أن يواصلوا دراساتهم وتدريبهم. فالتدريب يتمُّ في أماكن عملهم، وذلك لحرصه على تحقيق الارتباط العضوي بين مضمون البرنامج المنظَّم لهم وطرائق تنفيذه من ناحية، ومسؤولياتهم المهنية من ناحية أخرى.

2– تُوَجَه البرامج القائمة على المنحى التكاملي متعدِّد الوسائط توجيهاً وظيفياً عملياً: وذلك من خلال التركيز الكبير في أثناء التخطيط لهذه البرامج وتنفيذها، والتركيز على الدور الفاعل للمتدرب، وتحسين ممارسته المهنية من أجل تحقيق الهدف الرئيس للتربية وهو تحسين تعلُّم التلاميذ.

3–ينزع المنحى التكاملي متعدِّد الوسائط إلى تجاوز المسافات، فهو إذ يتوافر لكلِّ من يحتاج إليه، وبتكلفة قليلة نسبياً، وليس هذا فحسب، بل إنَّه يقرِّب المسافات في جوانب عديدة غير الجغرافية، منها ما يتصل بالزمن وظروف العمل، والتكلفة المالية، وأعمار المتدربين وغيرها.

4– يتصف التوجيه التربوي القائم على المنحى التكاملي متعدد الوسائط بالانفتاح والمرونة والقابلية للتجديد. فيمكن تنظيم دورات تدريبية متنوعة تتلاءم وحاجات الدارسين وخلفياتهم الأكاديمية والمسلكية من جهة، وأوضاع النظام التربوي من جهة أخرى. كما تتجلّى سمات الانفتاح والمرونة في إمكانية استخدام وسائط متنوعة بحسب الحاجات والموارد.

5– يساهم المنحى المتعدِّد الوسائط في تخفيف الأزمة الناجمة عن تسارع المعرفة وتزايد الطلب على التربية، وذلك من خلال طرائقه المتعدِّدة المتكاملة، واهتمامه بتطوير القدرة على التعلُّم الذاتي. (الناشف، 1988، 10 – 12).

إذاً: يمتلك الموجه التربوي في ضوء التوجيه التربوي القائم على المنحى التكاملي فلسفة تربوية توجيهية شاملة، واضحة المعالم، ويتحلّى بأخلاقيات المهنة، ويستخدم المنهج العلمي

والمهارات البحثية في عمله كمراقب، وإداري، وموجه، حيث يستخدم الإمكانات المتوافرة مادية ومعنوية إلى أقصى حد ممكن. ولذلك يتوجب عند الأخذ بمفهوم التوجيه وفق المنحى التكاملي متعدِّد الوسائط ضرورة امتلاك الموجه التربوي لعدد من الكفايات الأدائية الأساسية التي تمكّنه من تحقيق أهدافه، وممارسة العملية التوجيهية بأقصى كفاية وفعَّالية ممكنة.

رابعاً: الأسس التي يبنى عليها المنحى التكاملي متعدِّد الوسائط:

يُبنى المنحى التكاملي على الأسس أو المنطلقات التي نادت بها كل من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ومنظمة اليونسكو، والتي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمشروعات التدريب في أثناء الخدمة، وتكسبها مزيداً من القوة والدعم. ومن هذه الأسس:

1- الرغبة في أن يكون برنامج التدريب في أثناء الخدمة وظيفياً وإجرائياً:

- وظيفية: تخدم الأهداف المرغوب فيها، وتلبي حاجات العاملين في جهاز التربية والتعليم.
- إجرائية: من حيث مراعاتها للإمكانات المادية والبشرية للنظام التعليمي.

2- شمول برنامج التدريب في أثناء الخدمة جميع العاملين التربويين.

3- التأكيد على أهمية التربية المستديمة: حيث أصبحت التربية المستديمة ضرورة ماسة وأساساً في هذا العصر الذي يتسم بالتغيُّر السريع للمعرفة وطرائقها، والمستحدثات الكثيرة في مجال التربية وعلم النفس واستراتيجيات التعليم.

4- التكامل بين إعداد العاملين التربويين قبل الخدمة وتدريبهم في أثنائها: فقد أصبح ينظر إلى البرامج التدريبية (في أثناء الخدمة) من حيث تنتهي برامج الإعداد للمهنة (قبل الخدمة)، وأن برامج التدريب مهما تتابعت، ومهما حقّقت غاياتها لا تصل إلى حد يعتبر نهائياً، وأن التدريب في أثناء الخدمة يعتبر الوجه الآخر لتدريب العاملين التربويين من موجهين تربويين، ومديري مدارس، ومعلمين، وهو مكمِّل لإعدادهم وتكوينهم، وضروري لاستمرار فاعلية نموِّهم المهني. (الناشف، 1988، 1 – 6).

خامساً: أهداف التوجيه التربوي وفق المنحى التكاملي متعدِّد الوسائط:

يهدف التوجيه التربوي وفق المنحى التكاملي متعدِّد الوسائط إلى رفع كفاءة التوجيه التربوي في تطوير العملية التربوية، ويكاد يجمع كل من سنقر (2008، 248-249)، والصمادي (2000، 11- 12)، والخزاعلة (2001 ، 13) على أن التوجيه التربوي وفق المنحى التكاملي يعمل على تحقيق الأهداف الآتية:

1- تحسين العملية التربوية وتحقيق نقلة نوعية في النظام التعليمي.

2- المشاركة والتفاهم في متابعة التطوير والإبداع في المدرسة.

3- تفعيل دور الموجه التربوي إدارياً وفنياً بتفاعله المستمر مع الميدان وبقائه فيه أطول فترة ممكنة.

4- زيادة التعاون والتنسيق، وتحقيق التكامل بين الموجه التربوي ومدير المدرسة باعتباره موجهاً تربوياً مقيماً.

5- فصل الدور التوجيهي للموجه التربوي عن الدور التقييمي للمعلم.

6- تحويل عمل الموجه التربوي من تقديم الخدمة للمعلم إلى دعم المدرسة ككل، وتحسس مشكلات الميدان التربوي وقضاياه.

7- تبادل الخبرات والمعلومات والتجديدات التربوية بين الموجهين التربويين على اختلاف مجتمعاتهم.

سادساً: خطوات التوجيه التربوي وفق المنحى التكاملي متعدِّد الوسائط:

يجمع العديد من التربويين (نبهان، 2007، 117، 118، النعمان، 2005، 82- 83، المقطرن، 2003، 105) على أن خطوات التوجيه التربوي وفق المنحى التكاملي تتكون من الخطوات الآتية:

1- تحديد الاحتياجات من الكفايات والمهارات التعليمية، وتصنيفها وترتيبها حسب التسلسل الموضوعي والمنطقي من حيث الأهمية والأولوية.

2- اختيار أو تحديد الأساليب التوجيهية المناسبة التي يمكن من خلال تنفيذها تحقيق تلك الكفايات والمهارات.

3- وضع خطة إجرائية لتنفيذ العملية التوجيهية لتحقيق أهداف التوجيه التربوي في المستويات المختلفة اليومية، والأسبوعية، والشهرية، والفصلية، والسنوية.

4- تحديد الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة للقيام بالعملية التوجيهية.

5- تحديد محتوى مجالات التوجيه التربوي بما فيها تطوير المناهج وتحسين التعلم الصفي.

6- القيام بالنشاطات التوجيهية المختلفة كالزيارة الصفية والنشرات التربوية والندوات والحملات التوجيهية.

7- تقويم عمليات التوجيه المختلفة، بما فيها المتابعة، وتقديم التغذية الراجعة لكلٍّ من يعنيه الأمر.

سابعاً: متطلبات التوجيه التربوي وفق المنحى التكاملي متعدّد الوسائط:

يتطلب التوجيه التربوي وفق المنحى التكاملي متعدّد الوسائط من الموجه التربوي القيام بالآتي:

1- العمل التعاوني بالتنسيق مع مدير المدرسة لتحقيق فكرة التوجيه التربوي الشامل على العملية التربوية في المدرسة وفقاً لخطتها التطويرية، واستثمار الموارد المادية والبشرية ضمن المدرسة والمجتمع المحلي.

2- بناء علاقات التعاون والزمالة مع العاملين في المدرسة جميعهم، وعدم القيام بالمهام التي تؤثّر سلباً في علاقته بهم.

3- تنويع النشاطات التوجيهية لتشمل مجالات العمل التوجيهي كلّها، وتوجيهها نحو عمق العملية التعليمية/ التعلميّة بهدف دعم ومساندة المعلم وتطوير الأداء دون إصدار الأحكام.

4- توجيه الخدمات التوجيهية بما يتناسب مع احتياجات المعلمين والعاملين المهنية والأكاديمية ووفق الأولويات.

5- مساعدة الموجهين في مجال تشخيص قدرات المعلمين عن طريق تحليل الاختبارات والعمل على رفع مستوى التلاميذ التحصيلي.

6- نشر روح العمل والتجريب في المدرسة مع التركيز على الأبحاث الإجرائية.

7- نقل الخبرات والتجارب التربوية الناجحة بين مجموعة المدارس التي يعمل فيها الموجه التربوي. (سنقر، 2008، 249- 250، الصمادي، 2000، 12- 13).

ثامناً: دور المنحى التكاملي متعدّد الوسائط بتحقيق الجودة في التوجيه التربوي:

يحقق استخدام المنحى التكاملي متعدّد الوسائط الجودة في التوجيه التربوي لأنّه يتميَّز بميزات عديدة تتفق ومبادىء الجودة، منها:

1- تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، ومن ثمَّ تحديد أهداف البرنامج التوجيهي، وترتيب أولويات العمل بحيث يتمُّ توجيه الخدمة التوجيهية نحو الحاجة الفعلية الأكثر ضرورة لتلبيتها، وترجمتها إلى وسائط توجيهية مناسبة واقتراح أساليب التقويم المناسبة مع التركيز على المشاركة الفاعلة من قبل المعلم.

2- تكامل الأساليب التوجيهية المستخدمة وترابطها وتوجيهها معاً إلى تحقيق أهداف محددة.

3- ارتباط الفكر ارتباطاً وثيقاً بالتطبيق العملي، فالأفكار تدرس وتناقش من أجل أن تحدث لدى المعلمين قناعات تؤدِّي إلى توظيف الأفكار وممارستها في الواقع العملي.

4- النظرة الشمولية للموقف التعليمي التعلّمي باعتباره كلاً متكاملاً، والاهتمام بعناصره بجميعها من معلم ومتعلم، ومنهج وكتاب، ووسائل تعليمية وأساليب تدريس، ومناخ مدرسي مناسب. والنظر إلى المدرسة كوحدة أساسية للتطوير التربوي.

5- المرونة والتكيف مع الأوضاع القائمة والمتجددة، واستخدام التقويم التكويني والختامي، والتغذية الراجعة من أجل التحسين والتعديل والتطوير نحو الأفضل والأجود.

6- تعدُّد الجهات التي تقوم بالتوجيه التربوي، فيمكن أن يقوم بعملية التوجيه التربوي الموجه التربوي أو غيره. فلا تقتصر العملية التوجيهية على الموجه التربوي وحده فبالإضافة إليه يقوم مدير المدرسة بدوره التوجيهي، بصفته موجهاً تربوياً مقيماً.

7- تعدُّد عناصر الموقف التعليمي التعلمي التي يهتم بها التوجيه وفق المنحى التكاملي، ويتناولها لتحسين عناصر الموقف التعليمي التعلمي جميعها كالمهارات والمنهاج، ومعالجة مشكلات التلاميذ، وغير ذلك. (سنقر، 2008، 248، نبهان، 2007، 118، الطعاني، 2005، 82، النعمان، 2005 ،83، 84، نشوان ونشوان، 2004، 204، السعود، 2002، 311، 312، المساد، 2001، 145، 146).

يتبيَّن مما سبق، أنَّ التوجيه التربوي وفق المنحى التكاملي متعدِّد الوسائط هو أسلوب لا يستخدم لتحسين مهارات الموجهين التربويين والمعلمين، وتطوير كفاياتهم فحسب بل لتحسين عناصر الموقف التعليمي التعلمي جميعها، فهو يهتمُّ بالإضافة إلى المعلمين والعاملين في المدرسة والعلاقات التفاعلية الإيجابية فيما بينهم، بالمنهاج والعناصر المكوِّنة له، والخبرات التعليمية التعلمية، والتقويم، كما يركِّز بشكل أساسي على ربط الفكر النظري بالتطبيق العملي في الميدان التربوي وتوجيهه لتحسين الممارسات والكفايات التعليمية.

وحتى يتمكن الموجه التربوي من تحقيق أهداف التوجيه التربوي وفق المنحى التكاملي، لا بدَّ من أن يمتلك العديد من الكفايات الأدائية التي تمكِّنه من تحقيق أهدافه وممارسة العملية التوجيهية بأقصى كفاية وفاعلية ممكنة، وهذا يتطلب وضع أسس ومعايير لاختيار الموجهين التربويين في ضوء خبراتهم في هذا المجال.

الفصل الخامس

تدريب الموجهين التربويين تحقيقاً للجودة

أولاً:	مفهوم التدريب التربوي.
ثانياً:	أسس التدريب التربوي.
ثالثاً:	أهداف التدريب التربوي.
رابعاً:	الاحتياجات التدريبية:
	1- مفهوم الاحتياجات التدريبية.
	2- تصنيف الاحتياجات التدريبية.
	3- أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية.
	4- الأدوات المساعدة في تحديد الاحتياجات التدريبية.
خامساً:	أهمية تدريب الموجهين التربويين.
سادساً:	فوائد تدريب الموجهين التربويين
سابعاً:	أساليب تدريب الموجهين التربويين.

مما لاشك فيه أنَّ عملية تدريب الموجهين التربويين هي الأساس لتحسين جودة أدائهم، فالتدريب في أثناء الخدمة ضرورة لأيِّ مهنة في الحياة العملية يمارسها الإنسان، ولكنَّه أكثر ضرورة لمن يمتهن التعليم، فالمعلم وما يحمله من خبرة ومهارات، وطرائق وأساليب في أداء مهنته التعليمية، يؤثّر تأثيراً مباشراً بالمتعلم، من خلال ما يكتسبه المتعلم من معارف ومفاهيم ومهارات، لذلك لابدّ من إعداده وتدريبه من قبل مدربين أكفاء.(آل إبراهيم، 1998، 82).

وبما أن الموجه التربوي قائدٌ تربويٌ وعنصرٌ مؤثرٌ في العملية التعليمية، تقع على عاتقه مسؤولية متابعة التطورات والمستجدات في مجال التربية والتعليم ليتمكن من نقلها إلى المعلمين ومساعدتهم على رفع أدائهم وتحسين كفاياتهم، فهذا يدعو إلى إعداده إعداداً سليماً، وإخضاعه لبرامج تدريب متطوِّرة تلبِّي احتياجاته، وتنمِّي كفاياته، وتساير الانفجار المعرفي الكبير والتقدم التكنولوجي. بالإضافة إلى تدريبه في أثناء الخدمة بشكل مستمر لمتابعة التطورات المتلاحقة في مجال التربية والتعليم، وتوفير خبرات وفرص وبرامج تدريبية تساعده على تحسين أدائه، والارتقاء بمهاراته، ليستطيع ممارسة عمله بكفاءة عالية، مما يعود بالفائدة على العملية التعليمية.

فماذا يعني التدريب التربوي؟ وما أهدافه؟ وما أسسه؟ وما أهمية تدريب الموجهين التربويين؟ وما الفوائد التي يقدِّمها التدريب للموجهين التربويين؟ وما أساليب تدريب الموجهين التربويين؟

أولاً: مفهوم التدريب التربوي:

تعددت مفاهيم التدريب لدى الباحثين، ويرجع ذلك إلى اختلافهم في فهم وظيفته ومحتواه، وإلى العوامل المسؤولة عن تطوره مثل الانفجار المعرفي، والتطور التكنولوجي، وتغيّر الكثير من النظريات والمفاهيم التربوية.

فالتدريب بمفهومه العام هو: " كلُّ نشاط مخطط يرمي إلى تطوير الفرد والجماعة، ومعلوماتهم، واتجاهاتهم، وسلوكهم، وهو العملية التي يراد بها إحداث آثار محددة في مجموعة من الأفراد، والتي يمكن عن طريقها مساعدة العاملين ليكونوا أكثر كفاءة ومقدرة سواء في أداء أعمالهم الحالية أو التي ينتظر القيام بها في المستقبل، وذلك بتكوين عادات فكرية وعملية مناسبة".(البستان وآخرون، 2003، 270).

وقد حدَّد فيليب جاكسون (Philp Jacson) ثلاثة مفاهيم للتدريب التربوي وهي:

– **المفهوم العلاجي:** يعمل التدريب في هذا المفهوم على سدِّ الفجوة الناتجة عن القصور في الإعداد، وعدم التأهيل الجيد للعاملين في مجال التربية ومتطلبات الممارسة الميدانية، أو لمساعدتهم في مسايرة التغيرات الحديثة.

– **المفهوم السلوكي:** يركِّز هذا المفهوم على التفاعل بين المدرب والمتدرب، ويدربه على كيفية تحليل المواقف التعليمية.

– **مفهوم النمو:** يؤكِّد هذا المفهوم على طبيعة النمو المهني للعاملين في مجال التربية، ويهدف إلى زيادة الدافعية نحو النمو الذاتي، ويستند هذا المفهوم إلى عدة افتراضات أهمها: أنَّ التعليم عملية معقدة متعددة الجوانب، وأنَّه ليس عملية آلية ميكانيكية، ويحتوي على خبرات تربوية يخلقها الموقف التعليمي، ولا يمكن التنبؤ بها، وأنَّ إعداد العاملين في مجال التربية وتأهيلهم على أساس معيار المؤهل لا يقوم على أساس علمي ومنطقي، إنَّما على أساس اقتصادي. ويؤدِّي التدريب بهذا المفهوم وظائف عدة منها: أنَّه يجعل المتدرب أكثر حساسية للموقف التعليمي، ويجعله يفكر في هذا الموقف التعليمي أكثر مما يفكِّر في إدارة النظام وضبطه. (عطوي، 2010، 205 – 206، عايش، 2008، 173– 174، عبد الهادي، 2006، 186).

أمَّا التدريب التربوي فيعني: مجموعة الأنشطة التي تستهدف تحسين المعارف والقدرات المهنية، مع الأخذ بالحسبان دائماً إمكانية تطبيقها في المجال التربوي. (رضا، 2003، 15). وهو اكتساب مفاهيم ومواقف ومهارات تؤدِّي إلى تحسين الأداء في واقع العملية التعليمية. (Patrrick , 1992 , 2). وهو برنامج مخطط يتكوَّن من فرص تعلم تقدم للمتدربين في المؤسسة التعليمية بهدف تحسين أداء الفرد في عمله المحدد. (عطوي، 2010، 204).

أما برنامج تدريب الموجهين التربويين فهو: كلُّ برنامج منظَّم ومخطط يمكن الموجهين التربويين من النمو في العملية التوجيهية بالحصول على مزيد من الخبرات التوجيهية، وكلُّ ما من شأنه أن يطور فعالية العملية التوجيهية، ويحقق التنمية المهنية للمعلمين. (سنقر، 2008، 378).

ثانياً: أسس التدريب التربوي:

يقوم التدريب التربوي في أثناء الخدمة على مجموعة من المرتكزات هي:

1– **شمولية التدريب:** أي أن يشمل التدريب العاملين في المؤسسة التربوية كلهم، وفق احتياجاتهم ومتطلبات عملهم.

2- **وظيفية التدريب:** أي التركيز على المنحى العملي في التدريب، وربط العلم بالحياة.

3- **لا مركزية التدريب:** أي أن يكون التدريب محلياً على مستوى العاملين في المؤسسة التعليمية التابعة لكل مديرية تربية على حدة وفقاً لمتطلباتهم.

4-**مرونة التدريب:** أي قدرة خطة التدريب على التغيير بما يتطلبه الموقف التعليمي ومواجهة التغييرات والمستجدات التربوية، والإفادة من التغذية الراجعة عند التنفيذ والتقويم.

5-**أن يكون الانضمام إلى التدريب اختيارياً**، فإذا لم تكن لدى المتدرب رغبة في التدريب فإنه لن تتحقق الاستفادة منه على النحو المطلوب، ويعدُّ التدريب في حالة الإجبار جهداً ضائعاً.

6-**توافر مستلزمات التدريب والبيئة الإشرافية اللازمة** والحوافز المناسبة لتشجيع المتدربين على الالتحاق ببرامج التدريب. (عطوي، 2010، 211 - 212، سنقر، 2008، 377، الخطيب والعنزي، 2008، 150 - 151، عبد الهادي، 2006، 188 - 189).

ثالثاً: أهداف التدريب التربوي:

يهدف التدريب التربوي إلى تحسين الأداء من خلال إحداث تغييرات إيجابية ومرغوبة في معارف المتدربين ومهاراتهم وسلوكهم واتجاهاتهم، وذلك لإنعاش المعلومات ومواكبة التطورات والمستجدات المتلاحقة في الميدان التربوي. ويمكن إجمال الأهداف التدريبية التي تسعى المؤسسة التربوية إلى تحقيقها في الآتي:

1- فهم واستيعاب فلسفة التطوير التربوي، وتعميق الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التعليم.

2- معالجة جوانب ضعف معيَّنة تؤثّر سلباً على قيام الأفراد بمهامهم وبلوغهم الأهداف المرجوة.

3- تطوير معرفة المتدربين ومهاراتهم وقدراتهم واتجاهاتهم لجعلهم، أكثر قدرة على القيام بمهامهم ومواكبة التغيرات في عملهم.

4- تغيير سلوكات المتدربين، لسد الثغرة بين الأداء الفعلي، ومستوى الأداء المنشود تحقيقه.

5- تحسين مستوى أداء المتدربين ورفع كفاءتهم الإنتاجية.

6- زيادة قدرة المتدربين على التجديد والتفكير المبدع بما يمكنهم من التكيف مع أعمالهم من جهة، ومواجهة مشكلاتهم المستقبلية والتغلب عليها من جهة أخرى.

7- إيجاد علاقة إيجابية بين المؤسسة التربوية والعاملين فيها، وتحسين المناخ العام، ورفع الروح المعنوية لدى العاملين.

8- تأهيل العاملين في مهنة التعليم وتدريبهم بموجب معايير وقواعد مخطط لها.

9- تنمية مفهوم التنمية المستمرة، والإسهام في الحلقات الدراسية، والدراسات الميدانية وغيرها.

10- إعداد المدربين من الموجهين التربويين، أو مديري المدارس، أو المعلمين للمساهمة في البرامج التدريبية، وخلق جو من التعاون بين المؤسسات التربوية التي يعملون فيها. (عايش، 2008، 177، عبد الهادي، 2006، 187، أبو عابد، 2005، 317، الطعاني، 2005، 209، عابدين، 2001، 298).

وترى الباحثة أنَّ الهدف من التدريب هو الذي يحدِّد شكل البرنامج التدريبي، والأساليب المستخدمة فيه، فقد يكون الهدف تدريب الموجهين على ممارسة مهام التوجيه التربوي ووظائفه بهدف القيام بأعمالهم المستقبلية بكفاءة وفاعلية، وقد يكون الهدف تدريب الموجهين التربويين على استخدام التكنولوجيا الحديثة وتنمية مهاراتهم في هذا المجال وتطويرها، أو تدريبهم على طرائق التدريس الفعَّالة ليتمكنوا من تدريب المعلمين على تطبيقها بشكل فعَّال في أثناء الخدمة.

ولكي تؤدِّي برامج تدريب الموجهين التربويين أهدافها، وتحقق الجودة في أدائهم يجب أن تكون نابعة من الاحتياجات التدريبية الفعلية لهم. فالاحتياجات التدريبية تمثِّل المدخلات الأساسية للبرنامج التدريبي، حيث يهدف النشاط التدريبي إلى تلبية الاحتياجات التدريبية للمتدربين، لذلك تعدُّ عملية تحديد الاحتياجات التدريبية نقطة البداية لإعداد أيِّ برنامج تدريبي، والأساس الذي ترتكز عليه بقية مراحل العملية التدريبية. وفي ضوء الاحتياجات التدريبية تتحدد أمور كثيرة تتعلق بالبرنامج التدريبي من حيث أهدافه، ومحتواه، والأساليب والطرائق اللازمة لتنفيذه وتقويمه، والتقنيات المستخدمة في التدريب. ويُقاس نجاح أي تصميم تدريبي بمدى التعرّف على الاحتياجات التدريبية وحصرها وتجميعها، وأن أي برنامج تدريبي لا يؤسس على قياس علمي للاحتياجات التدريبية لا يؤدي دوره بشكل مناسب. (الأحمد، 2011، 123، الخطيب والخطيب، 2006، 37 - 38).

فما مفهوم الاحتياجات التدريبية ؟ وما تصنيفاتها ؟ وما أهمية تحديدها ؟ وما الأدوات المساعدة في تحديدها ؟

رابعاً: الاحتياجات التدريبية:

1- مفهوم الاحتياجات التدريبية:

تعني الحاجة: وجود نقص أو تناقض بين وضعين، أو وجود فجوة بين أداءين في وظيفة: أداء واقعي، وأداء مرغوب فيه. وتحدث تلك الفجوة نتيجة نقص في معارف أو مهارات

و اتجاهات الفرد، والتدريب المنظم المخطط له يستطيع أن يعالج ذلك النقص. (عطوي، 2010، 212).

وتعني الاحتياجات التدريبية: مجموعة التغيرات والتطورات التي يجب إحداثها في معلومات ومهارات واتجاهات العاملين لتجعلهم قادرين على أداء أعمالهم التربوية، وتحسين مستوى أدائهم الوظيفي الذي يساهم بدوره في تحسين نوعية التعلم. أوهي نقص في المعلومات والمهارات والاتجاهات تعرقل سير العمل، وسير السياسة العامة للأجهزة، وتحديد الاحتياجات التدريبية يعد الأساس الذي يقوم عليه التدريب السليم بهدف تحقيق الكفاية وحسن الأداء. وهي أيضاً الفرق بين واقع المتدربين وبين المتوقع، وتبرز الحاجة التدريبية عند مقارنة واقع الأداء الحالي للوظائف بالأداء المتوقع أو المنشود. (عايش، 2008،177 – 178). ويرى براون (Brown ، 2002) أنَّها: عملية مستمرة لجمع البيانات والمعلومات اللازمة لتحديد الحاجة التدريبية مما يساعد على تطوير برنامج تدريبي قادر على مساعدة المؤسسة التربوية في تحقيق أهدافها.(الخطيب والعنزي، 2008، 35). أمَّا (عليوة، 2001، 23) فيعرِّفها بأنَّها: التغييرات المطلوب إحداثها، ويعدُّ تحديدها البوصلة التي توجِّه التدريب توجيهاً صحيحاً. ويرى (طعيمة، 1420هـ، 234) أنَّها: مجموع الخبرات التي تمثل الفرق بين مستوى الأداء الحالي، ومستوى ما ينبغي أن يكون عليه هذا الأداء، سواء أكانت الخبرات معلومات أم قيماً واتجاهات أم مهارات، و هذا بالطبع في حدود الإمكانات المتاحة زماناً ومكاناً. أمَّا (الفريح، 1997، 109) فقد عرفتها بأنها: "أسلوب متبع للحكم على التفاوت بين حالة مرغوبة و حالة سائدة حالية لمتطلب معين". كما عرفتها (وزارة المعارف السعودية 1419هـ، 143) بأنها: "مجموعة التغيرات التي يشعر المتدرب بالحاجة إليها لكي تساعده في أداء عمله على الوجه المطلوب".

من خلال العرض السابق **لبعض تعريفات مفهوم الاحتياجات التدريبية** ترى الباحثة أنَّه على الرغم من تعددها، وتنوعها بين تربوي وآخر، ورغم ذلك، فالاختلاف في معظمه في اللفظ والعبارات، ولا يشكل اختلافاً جوهرياً يذكر، وهي في مجملها تصب في اتجاه واحد، وتشير إلى أن:

- الاحتياجـــات التدريبية هي الأساس العلمي لعمليـــة تحديد الأهداف التدريبية التي تســـعي المؤسسة التربوية إلي تحقيقها.

- أنها أسلوب مساعد لمعرفة المسافة بين المستوى الذي عليه الفرد قبل بدء التدريب والمستوى الذي يُؤمل في وصوله إليه عند نهاية التدريب.

- أنها مجموعة تغيرات في معلومات، ومهارات، واتجاهات المتدربين، لتجعلهم قادرين على أداء أعمالهم علي أكمل وجه.

- أنها عملية تحدث بسب تغيّرات تنظيمية، أو تكنولوجية، أو إنسانية، أو لتطوير مجالات تعليمية معيَّنة، أو حلِّ مشكلات متوقعة، وبالتالي فهي عملية مستمرة لا تقف عند حد.

- أنها تعالج نواحي ضعف، أو نقص فنية، أو إنسانية، حالية أو محتملة في معلومات ومهارات واتجاهات المتدربين.

- أنها تمثّل أهداف التدريب التي تسعي المؤسسة لتحقيقها، وذلك لتحقيق أهدافٍ أكبر للمؤسسة التربوية، والتي يمكن التعبير عنها دائما بمعايير سلوكية.

- أنها توفّر ما يمكن أن نسميه استمرارية التقويم الذاتي، فتحديد الاحتياجات التدريبية يسمح بالمراجعة المستمرة للواقع ودوره في الوصول إلى وضع أفضل.

2- تصنيف الاحتياجات التدريبية:

يمكن تصنيف الاحتياجات التدريبية وفقاً للمعايير الآتية:

- **الضيق والشمول:** قد تأخذ عملية تحديد الاحتياجات التدريبية طابعاً ضيقاً فتشمل موجهاً تربوياً واحداً أو مجموعة قليلة من الموجهين التربويين، أو تشمل أعداداً كبيرة من الموجهين التربويين على مستوى المديرية أو الوزارة.

- **التوجيه والتركيز:** وقد تكون الاحتياجات التدريبية محددة الهدف ومركّزة مثل تدريب الموجهين التربويين الجدد لأغراض محددة، وقد تكون احتياجات تعالج مشكلات التوجيه التربوي الإنسانية أو الفنية، كما قد تكون احتياجات تطويرية إبداعية ذات توجُّه مستقبلي تتعلق بنمو الفرد المهني للموجه التربوي، أو نمو المؤسسة التعليمية وفعالياتها وقدراتها على مواجهة التغييرات المتلاحقة التي تحيط بها.

- **المدى الزمني:** وهنا قد تكون الاحتياجات التدريبية، احتياجات قصيرة المدى، فيجري مقارنة أداء الموجهين التربويين الحالي بمعايير محددة عليهم أن يصلوا إليها مباشرة أو بعد مدة قصيرة،

وقد تكون احتياجات ذات أهداف بعيدة، وهنا يجري توقع لمتطلبات العمل لسنوات قادمة قد تمتدُّ خمس أو عشر سنوات.

- **الكيف والكم:** وقد تكون الاحتياجات التدريبية نوعية يصعب قياسها، كالاحتياجات التدريبية في مجالات القيادة والدافعية والتغييرات السلوكية والاتجاهات، كما قد تكون احتياجات كمية يُعبَّر عنها بعدد الوظائف التي تحتاج إلى تنمية، أو عدد العاملين الذين سيدربون أو يُنقلون إلى وظائف أخرى. (عطوي، 2010، 212 - 213، عبد الهادي، 2006، 200،).

3- أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية:

تعدُّ عملية تحديد الاحتياجات التدريبية الخطوة المهمة قبل المباشرة بإعداد أيِّ خطة أو مشروع أو أيِّ برنامج تدريبي، فهي تشبه مرحلة التشخيص الذي يسبق تقرير نوع العلاج ومقداره. وللاحتياجات التدريبية أهمية كبرى في نجاح التدريب وتحقيق أهدافه، وتتلخص هذه الأهمية في النقاط الآتية:

- تعدُّ الأساس الذي يقوم عليه النشاط التدريبي، وتعدُّ المؤشِّر الذي يوجِّه التدريب إلى الاتجاه الصحيح المناسب، ففي ضوء تحديد الاحتياجات يتمُّ تحديد أهداف البرنامج التدريبي بطريقة علمية وموضوعية، وتستخدم كقاعدة لتصميم محتوى البرنامج التدريبي ونشاطاته، كما تستخدم كمعايير لتقويم الآثار النهائية للبرنامج التدريبي. (الأحمد، 2011، 124).
- تزود بالمعلومات والبيانات المتعلقة بالعمل، والتي تساعد على وضع البرنامج التدريبي. (عليوه، 2001، 12).
- توضِّح الاحتياجات التدريبية للأفراد نوع التدريب المطلوب، والنتائج المتوقعة من التدريب.
- توفِّر الكثير من الجهد والوقت والمال. (عطوي، 2010، 212)
- تولِّد دافعيه ذاتية تمدُّ الشخص بقوة تدفعه لسدِّ هذا الاحتياج وإرضاء حاجاته. (الخطيب والخطيب، 2006، 46، الفريح، 1997، 110).

4- الأدوات المساعدة في تحديد الاحتياجات التدريبية:

تُعتمد لتحديد الاحتياجات التدريبية أساليب وأدوات عديدة، ويمكن تقسيمها إلى **أساليب مباشرة:** كالمقابلة، والاستبانات، والملاحظة، والاختبارات، **وأساليب غير مباشرة:** كالوثائق وسجلات الأداء، وتحليل العمل وتوصيف الوظائف، والمصادر العامة كالقوانين والأنظمة

والتعليمات واللوائح الخاصة بالعاملين. (McCawley , 2009 , 6) وفيما يأتي أهمُّ الأدوات المساعدة لجمع البيانات والمعلومات اللازمة لتحديد الاحتياجات التدريبية:

4-1- المقابلة: هي عبارة عن لقاء بين المسؤولين عن التدريب والمتدربين، بهدف التعـرّف على احتياجاتهم التدريبية، وينبغي على المسؤول عن المقابلة أن يحدِّد الأسئلة بالدقة التي تحقق الأهداف، كما ينبغي أن يستمع للمتدربين، وأن يتيح الفرصة الكافية لهم لإبداء آرائهم بحرية، ولا يستنتج الإجابات عشوائياً، وأن لا يملي أفكاره على المتدربين أو ينحاز لبعض الآراء. ومـن مزاياها: أنها تكشف عن شعور الأفراد بالمشاكل وأسبابها والحقائق المتعلقة بها وآرائهم لحلها، كما أنها تعطي المتدربين فرصة كافية لإبداء الآراء وتقديم المقترحات في حرية تامـة. ومـن عيوبها: أنَّها تتطلب وقتاً طويلاً، ولا يمكن تطبيقها إلاّ على عدد محدود من الموجهين التربويين، وقد تؤدِّي المقابلة إلى نتائج يصعب تطبيقهـا أو تحديـدها. (McCawley , 2009 , 13)، (الخطيب والخطيب، 2006، 62، الطعاني، 2002، 149، بشارة، 1996، 123).

4-2- الاستبانة: هي وسيلة من الوسائل الجمعية، لجمع المعلومات من الموجهين التربويين فالاستبانة تتضمن مجموعة من الأسئلة المكتوبة بصورة واضحة حول جوانب الأداء وظروفه ومتطلباته وكفاياته، وقد تكون الأسئلة مفتوحة، أو أسئلة تتطلب إجاباتها الاختيار من بين عدة بدائل، بحيث تغطّي الأسئلة جوانب العمل كافة. ومن مزاياها أنَّها يمكن أن تصل إلى أكبر عدد من الأفراد في أقصر وقت، وأنَّها قليلة التكاليف، وتقدِّم بيانات مركَّزة وواضحة. ومن عيوبها أنها لا تعدُّ دليلاً كافياً للتعبير الحر عن الإجابات غير المنتظرة، ويصعب إعدادها إلاّ من قبل مختصين، ولها فاعلية محددة في الوصول إلى أسباب المشكلات والحلول الممكنة. (الخطيب والخطيب، 2006، 63، عليوة 2000، 43)، (Swist , 2001 , 2).

4-3- الاختبارات: تستخدم عادة في مجال التدريب لغايتين أساسيتين: الأولى: كوسيلة لتحديد الاحتياجات التدريبية، والثانية: لتقويم العملية التدريبية. وللاختبارات أنواع: تحريرية وعملية وشفوية، وذلك لمعرفة المعارف والمهارات والاتجاهات المتوافرة لدى الأفراد. ويجب ألاّ تستخدم النتائج في أيِّ غرض آخر خلاف الهدف الذي حدِّدت له. وتساعد الاختبارات في تخطيط العمليات التدريبية مستقبلاً، كما أن نتائجها سهلة المقارنة والتسجيل، إلاّ أنَّ ما يحدث غالباً هو عدم توافر اختبارات مناسبة معينة، كما أنَّ الاختبارات المقننة التي ثبت صلاحيتها في

ظروف معيّنة قد لا تصلح في مواقف أخرى. (الخطيب والخطيب، 2006، 63، الحريري، 2008، 99، عليوة، 2000، 43، بشارة، 1996، 122).

4-4- الملاحظة: يعدُّ أسلوب الملاحظة من الوسائل الفعّالة التي تساعد في عملية تحديد الاحتياجات التدريبية، لأنَّها تمكّن المدرب من مراقبة وملاحظة الوضع القائم للموجه التربوي وإعطائه معلومات دقيقة عن الحالة. (الخطيب والعنزي، 2006، 152).

4-5- الدراسة التقويمية للوثائق وسجلات الأداء: تعدُّ أساساً مفيداً للتعرُّف على نقاط الضعف التي يمكن علاجها بالتدريب لدى الموجهين التربويين، ولتحديد الذين هم بحاجة ماسة إلى التدريب أكثر من غيرهم. لكن يجب أن تستخدم الوثائق وسجلات الأداء إضافة إلى إحدى الأدوات السابقة. وعادة ما تكون هذه الوثائق كميَّة وغير كافية لتحديد الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين.(الأحمد، 2011، 127، تريسي، 1990، 95).

4-6- تحليل العمل وتوصيف الوظائف: ففي ضوء تحليل جوانب العمل يتمُّ تحديد واجبات الوظيفة ومسؤولياتها والمتطلبات الأساسية لشغلها والتعرُّف على مؤهلات شاغليها وخبراتهم، والمعايير والشروط اللازمة للعمل. (الأحمد، 2011، 126، عليوة 2000، 43)

(Miller , and Osinski , 1196 , 4)

يتبيَّن مما سبق أنَّ الموقف التدريبي يعتمد على تنظيم ما يراد التدريب عليه، أي تحديد الاحتياجات التدريبية للمتدربين، والموجه التربوي كغيره من أصحاب المهن المتطورة بحاجة دائمة إلى تطوير نفسه وتنمية قدراته والاستفادة من خبرات الآخرين النظرية والعملية، لذلك يعدّ تحديد الاحتياجات التدريبية ركناً أساسياً ومطلباً قبلياً لتحسين جودة أداء الموجهين التربويين، أو لأية عملية تدريب تهدف إلى تنمية كفايات الموجهين التربويين وتطويرها، لأن تحديدها يوجِّه التدريب الاتجاه الصحيح، ويساعد على تصميم البرامج التدريبية التي تناسب حاجات الموجهين التربويين.

خامساً: أهميَّة تدريب الموجهين التربويين:

إنَّ التدريب هو المحور الذي تدور حوله عملية التربية في المجتمع. فهو أداة التنمية ووسيلتها، وهو المحكُّ الأساس لشتى جوانبها، وهو الأداة المثلى لتحقيق الكفاءة الأفضل في التعليم. لذلك أصبح التدريب التربوي أهمّ الأمور التي تركّز عليها الجهات المسؤولة عن التعليم، باعتباره جزءاً أساسياً من عملية متكاملة الهدف، الذي يتمثّل في تنمية المعلم مهنياً

وعلمياً وتقنياً، وإكسابه مهارات جديدة، حتى يتمكّن من السيطرة على المواقف العديــدة التــي يواجهها في عمله. (عايش، 2008، 175). كما تكمن أهمية التدريب في كون القادة التربويين الأكفاء لا يظهرون فجأة أو عرضاً. أي لا يمكن أن تتوافر القيادات التربوية عن طريق النمــو التلقائي، وإنما نتيجة للدور والمساهمة الكبيرة للتدريب المخطط له وجهود المؤسسة التربويــة نحو القيادات التربوية. (الخطيب والعنزي، 2008، 21). لذلك تعدُّ عمليات تدريب الموجهين التربويين المستمرة هي أساس تحسين جودة أدائهم.

ومن هنا تبرز أهمية تدريب الموجهين التربويين كونهم قادة تربويين يسعون لتطــوير العملية التربوية، وذلك للأسباب الآتية:

- حاجة الموجهين التربويين أنفسهم إلى التدريب لتحقيق الذات، وتحصيل المهارات والكفايات والمعرفة اللازمة لأداء الأدوار المنوطة بهم.
- تركيز اهتمام إدارات التعليم والمؤسسات التعليمية على تدريب الموجهين وتأهيلهم كجزء من تطوير العملية التربوية.
- نظرة المستفيدين من التوجيه التربوي من مديرين ومعلمــين لضــرورة تــوافر الكفــاءات والكفايات اللازمة للموجه التربوي، وما تقتضيه ضرورات العمل في هذا المجال.
- ضرورة مواكبة التقدُّم العلمي في مجال التوجيه التربوي والمجالات التربوية الأخرى.
- تحقيق الانسجام بين الموجه التربوي وعمله عن طريق رفع مستوى كفاءته، مما يجعله قادراً على توظيف طاقاته إلى أقصى درجة ممكنة، بما يحقق له التوازن بين أوجه النشاط المختلفــة، والكفاية والقدرة على الإبداع والتجديد. (سنقر، 2006، 375 – 376).

سادساً: فوائد تدريب الموجهين التربويين:

إنَّ تدريب المرء في أيِّ عمل يكسبه مهارة، ويختصر وقته كما يجعله أكثر إتقاناً، ويعتمد الموجه التربوي على التدريب عادة في تنمية كثير من خبراته، وفي القيام بأنماط السلوك اللازم لعمله.

ويحقّق التدريب للموجه التربوي الفوائد الآتية:

- يكسبه القدرة على أداء الأعمال في سهولة ويسر.
- يعزِّز خبراته، ويطوِّر مهاراته، ويعرّفه بمشكلات التعليم وطرائق علاجها.

- يرفع مستوى إتقان الأداء لديه، ويزيد من قدرته على التجديد والإبداع، مما يؤدّي إلى انعكاس معارفه انعكاساً وظيفياً على أدائه.

- يعالج أوجه القصور لدى الموجّه غير المؤهل تأهيلاً كافياً، ويقرّبه إلى أقصى درجة من متطلبات عمله الميداني.

- يحفزه نحو المزيد من التعلم والنمو، ويجعله أكثر قدرة على تطوير البيئة التعليمية /التعلميّة.

- يجعله أكثر قدرة على مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية.

- يجعله أكثر انفتاحاً وقدرة على توسيع نطاق علاقاته بالآخرين.

- يساعد التدريب في اكتشاف الكفاءات الجيدة من الموجهين التربويين، والذين يمكن الاستفادة منهم في العديد من المجالات مثل: تنظيم المؤتمرات التربوية، تطوير المناهج، تأليف الكتب المدرسية، وضع الخطط العامة... الخ.

- يُعرّف التدريب الموجه التربوي بالعديد من الاتجاهات التربوية والنفسية المعاصرة، كالتعلم بالإتقان، والتعلم الذاتي، وتنمية الكفايات، وتحقيق الجودة في التعليم... الخ.

- يُدرب الموجه على توظيف التكنولوجيا في عمله التوجيهي كاستخدام شبكة الانترنت في توجيه المعلمين وإرشادهم. (عطوي، 2010، 206، سنقر، 2008، 377 – 378، عبد الهادي، 2006، 187).

وترى الباحثة أنَّ جودة أداء الموجه التربوي تتطلب منه النمو المهني المستمر من خلال التدريب والتعلم المستمر، والتنمية الذاتية التي يقوم بها، وذلك من خلال الدراسة الذاتية للكتب والمقالات، والبرامج التدريبية المحوسبة، والبحوث التربوية، والمشاركة في المؤتمرات والندوات وورش العمل.

سابعاً: أساليب تدريب الموجهين التربويين:

يستخدم المدربون في العملية التدريبية أساليب متعددة، بعض هذه الأساليب بسيطة لا يحتاج إلى جهد كبير، وبعضها معقّد يحتاج إلى بذل جهود مكثفة، وتحضير جيد من قبل المدرب، وبعضها تقليدية تركّز على جانب المعلومات، وبعضها الآخر أساليب حديثة تهتم بالمتدرب ككل وتبنى على خبراته، وتستهدف تغيير اتجاهاته وسلوكه وقيمه، وينبغي أن يُستعان دائماً بأكثر من وسيلة أو طريقة، لأنَّ تنوع الوسائل يساعد على جودة التدريب والارتقاء بمستواه. **ويمكن تقسيم الأساليب التدريبية إلى:**

- **أساليب فردية:**

تهدف هذه الأساليب إلى إكساب الفرد المتدرب معلومات، أو مهارات، أو اتجاهات، أو قد تهدف إلى تطوير هذه النواحي كلها معاً لرفع مستوى أدائه، ويتمُّ التدريب في مواقف فردية، ومن أمثلة هذا التدريب: القراءات الموجهة، والتدريب الذاتي، والتدريب بالمراسلة، والمحاكاة، والتعليم المبرمج، والتعليم المصغر، والحقائب التدريبية، والدورات المصغَّرة.

- **أساليب جماعية:**

تهدف هذه الأساليب إلى إكساب المتدربين معلومات، أو مهارات، أو اتجاهات، أو قد تهدف إلى تطوير هذه النواحي كلها معاً. وغالباً ما تتمُّ في مواقف جماعية، وفي قاعات الصف، أو في قاعات التدريب، ومن هذه الأساليب: المحاضرات، والاجتماعات مع المختصين، والزيارات الميدانية، وتمثيل الأدوار، وورش العمل، والمؤتمرات، والندوات. (عطوي، 2010، 221، عبد الهادي، 2006، 195، الخطيب والخطيب، 2008، 125 - 126).

كما يمكن تقسيم الأساليب التدريبية إلى:

- **أساليب التدريب النظرية:**

وهي الأساليب التي يغلب عليها الطابع النظري مثل: المحاضرات، والمناقشات، والندوات، والنشرات التوجيهية، والقراءات الموجهة، والعروض التوضيحية.

- **أساليب التدريب العملية:**

وهي الأساليب التي يغلب عليها الطابع العملي مثل: الدروس التطبيقية النموذجية، والورش التعليمية، ولعب الأدوار، والحلقات الدراسية، المؤتمرات التربوية، ودراسة الحالة، الزيارات الميدانية والبحوث الإجرائية. (المقطرن، 2006،77، عايش، 2008، 183-184).

ولاختيار أسلوب التدريب الملائم يمكن اعتماد المعايير الآتية:

- الارتكاز على مبادئ التعلم والتعليم، والتي أثبتت فعاليتها في أثناء التدريب مثل: إثارة الدافعية، والتعزيز، ووضوح المعنى، واستدعاء الثقة بالنفس.
- أهداف البرنامج التدريبي.
- ملاءمة الأسلوب التدريبي مع موضوعات التدريب وحاجات المتدربين.
- حجم المتدربين.
- توافر الإمكانات المادية والأطر (الكوادر) البشرية المدربة.
- الزمن المخصص للتدريب.
- محتوى المادة التدريبية.

- الاتجاهات السائدة لدى المتدربين.(عطوي، 2004، 224 – 225، الخطيب والخطيب، 2006، 238 – 239، عايش، 2008، 182، الخطيب والخطيب، 2008، 126 – 128).

ويمكن توضيح بعض الأساليب على النحو الآتي:

1- **أسلوب المحاضـرة:** هي من أقدم وأكثر وسائل التدريب استخداماً وشيوعاً، وهي عـرض شفهي لموضوع يلقيه المدرب على مجموعة من الموجهين التربويين المتدربين لتحقيق هـدف تدريبي محدد، تتمُّ دون مشاركة تذكر من جانب المتدربين فـي شـكل أسـئلة أو مناقشـات. ومن مزاياها: أنها أسلوب مناسب للأعداد الكبيرة من المتدربين، تمكّن المـدرب مـن الـتحكم بالوقت، وتحتاج إلى تكاليف وجهد قليل، ويمكن للمدرب أن يوزع مقدماً المادة على المتـدربين مما يساعد على استيعاب المعلومات. ومن عيوبها: عدم مشاركة المتدربين في النقاش مما يجعل المحاضرة عرضة للنسيان، وتعدُّ المحاضرة أسلوباً مُملاً عقيماً في أغلب الأحيان. (عطـوي، 2010، 222، عايش، 2008، 188، عبد الهادي، 2006، 196).

2- **أسلوب المناقشة:** يستخدم أسلوب المناقشة عادة لتنمية المهارات المعرفيـة والاتجاهـات والمشاعر، ويكون على شكل محاضرة يتخللها كثير من النقاش الذي يأخذ أشكالاً كثيرة: مثـل أسئلة يسألها المدرب أو الموجهون التربويون، أو تعليقات الآخرين، كما أنّ النقاش قد يكون من خلال مؤتمر، أو ندوة، أو لقاء، أو حلقة، أو مجموعة نقاش صغيرة. من مزايا هذا الأسـلوب أنه: مناسب للمجموعات الصغيرة التي لا يزيد عددها عن (20) فرداً كما أنَّه يعطي المتدربين الفرصة لتبادل الخبرات والآراء وتلاقح الأفكار بينهم. ومن عيوبه: أنه قد لا تتـوافر الـدوافع للنقاش لدى المتدربين، مما يجعل المناقشة سطحية، وقد تخـرج المناقشـة عـن موضـوعها. (عايش، 2008، 222 – 223، عبد الهادي، 2006، 196، ناصـر، 2001، 15، الخطيـب والخطيب، 2008، 141).

3- **أسلوب القراءات والنشرات التربوية:** وهي مواد مكتوبة ورقية أو الكترونية تُرسل إلـى المتدربين لدراستها والاطلاع عليها، وربما لتطبيق إجراءات محددة تتضمنها. وقد تكون هـذه الإجراءات موضوعات للبحث والنقاش في اجتماعات وندوات خاصة تعقـد بغـرض فهمهـا والعمل بمضمونها. ويهدف هذا الأسلوب إلى: تنمية قدرات الموجهين التربويين الأدائيـة مـن خلال إثارة اهتمامهم بقراءات مختارة ودوريات ونشرات وفق توجيهـات منظّمـة ومدروسـة تراعي احتياجاتهم التدريبية. (عايش، 2008، 190، خالد، 2006، 130، عبد الهادي، 2006، 197).

4- أسلوب الندوات التدريبية: هي اجتماع مجموعة من المتخصصين من ذوي الخبرة للإسهام في دراسة مشكلة تربوية وإيجاد الحلول لها. تُكسِبُ الندوة المتدربين خبرات جديدة، وتوضّح بعض المسائل لهم وتحدّد أسبابها ونتائجها، وتتيح لهم الفرصة للمناقشة وإبداء الآراء والتعمق في الموضوعات المطروحة. (العياصرة، 2008، 73، خالد، 2006، 131، الطعاني، 2005، 68، أبو عابد، 2005، 120، سنقر، 2002، 70 - 71).

5- أسلوب الدروس التطبيقية النموذجية: وهو أسلوب علمي عملي يقوم المدرب أو أحد المتدربين، يختاره المدرِّب بتنفيذه أمام عدد من المتدربين لإشباع الاحتياجات التدريبية لديهم، وإكساب الموجهين التربويين مهارة استخدام بعض الأساليب المبتكرة أو تطبيق تجربة جديدة، مما يساعد على تحسين أدائهم وتطويره. كما تعمل الدروس التطبيقية على ربط الجوانب النظرية بالتطبيق والأداء والممارسة العملية. (عايش، 2008، 191، خالد، 2006، 130، صابر، 1995، 195).

6- أسلوب الزيارات الميدانية: أسلوب يستخدم للاطلاع على التجارب الناجحة في المؤسسات التربوية، والزيارات الميدانية قد تكون محلية داخلية أو خارجية. تعمل الزيارات الميدانية على تزويد الموجهين التربويين بالخبرات الثقافية المناسبة، وتفيد في بعض الجوانب التي يمكن تلمسها والتعرّف عليها. (عطوي، 2010، 224، الخطيب والعنزي، 2008، 28، الخطيب والخطيب، 2006، 339، عبد الهادي، 2006،197). وعلى سبيل المثال مشاهدة كيفية تطبيق بعض الأساليب التوجيهية، مثل: استخدام التعليم المصغّر في التوجيه التربوي.

إنَّ الزيارات الميدانية أحد أساليب التدريب المجدية التي تؤدِّي إلى تبادل الخبرات التربوية بين الموجهين التربويين، وتؤدِّي إلى تقارب وجهات النظر بينهم في الموضوعات التي تهدف الزيارة إليها، وكذلك تحثُّ على المثابرة والعمل من أجل التنمية المهنية للمتدربين.

7- أسلوب المؤتمرات التدريبية: المؤتمر هو عبارة عن عملية تفكير جماعي يوجهها مدرب كفء يعمل مع المتدربين، لا فوق المتدربين، يساعد هذا الأسلوب على سرعة إيصال المعلومات للموجهين التربويين، ويعمل على تعديل الاتجاهات والسلوك لدى المشاركين فيه، وينمِّي بعض المهارات لديهم، ويساعد على نقل التجارب والخبرات بينهم. ويتحدد نجاح المؤتمر بمدى الروح الديمقراطية التي تسوده، وما تحققه الحرية الكاملة التي تُبنى عليها المناقشات وحسن التفاهم والاحترام المتبادل. (عطوي، 2010، 224، عايش، 2008، 184، عبد الهادي، 2006 ، 197). ومن ميزاته أنه: يفسح المجال أمام أكبر عدد ممكن من

الموجهين التربويين للاطلاع على خبرات جديدة ومتنوعة، من خلال الاستماع إلى مجموعة من أوراق العمل المعدَّة من قبل متخصصين أكفياء، يتناولون موضوعاً محدداً بعمق، يلبِّي احتياجات الموجهين التربويين واهتماماتهم. وما يؤخذ عليه أنه: مُكلِفٌ مالياً، ويحتاج إلى وقت وجهد كبيرين في التخطيط والإعداد والتنفيذ والمتابعة. (أبو عابد، 2005، 115).

8- أسلوب الورشة التعليمية التدريبية: وهي نموذج من المناقشات الهادفة لمجموعة عمل متعاونة فيما بينها للوصول إلى تحقيق أهداف معينة. يقوم التدريب فيها على أساس توزيع موضوعات الدراسة، بحيث تقوم المجموعة كلُّها بدراسة مشكلة معينة، ويقوم كلُّ موجه تربوي بدراسة جانب من جوانبها، ويقوم بتنظيمها عادة المسؤولون عن إعداد برامج التدريب بالاشتراك مع أساتذة التربية والمدربين، والموجهين التربويين والمعلمين. (عايش، 2008، 192، الخطيب والخطيب، 2008، 155، العياصرة، 2008، 72، خالد، 2006، 131، عبد الهادي، 2006، 197). ومن مزاياها: أنَّها أسلوب مناسب في المواقف التي تحتاج إلى إبداع، وهي مفيدة لإعطاء المشاركين تغذية راجعة عن قدراتهم، ومهاراتهم، واتجاهاتهم، كما أنها تدعم العمل الجماعي التعاوني، وتهيِّئ المتدرب لتحمُّل مسؤولية تدريب نفسه. ومن عيوبها: أنَّها تتطلب اهتمام وتعاون المتدرب، كما أنَّها إذا فشل المتدرب في تحقيق أهداف الورشة قد يصاب بخيبة أمل تهزُّ ثقته وتدفعه لمعاداة التدريب والقائمين عليه. (عطوي، 2010، 223-224، الطعاني، 2005، 73).

9- أسلوب الدورات التدريبية: هي أحد الأساليب الهامة في التدريب التربوي لما لها من أثر فعَّال في إثراء حصيلة المتدربين في مجال مهنتهم وإمدادهم بالجديد والمبتكر من أفكار تربوية حديثة. وتمنح الدورات التدريبية الفرصة للموجهين التربويين في تحقيق نموهم المهني، وذلك بفسح المجال لهم بالتدريب في أثناء الخدمة، والانخراط في برامج ودورات تتناول عدة مجالات حسب الاحتياجات التدريبية المطلوبة، ليتمكنوا فيما بعد من تدريب المعلمين وتحسين العملية التعليمية وتطويرها. (الحريري، 2006، 30).

10- أسلوب التدريب العملي: يعتمد هذا الأسلوب على قيام المدرِّب بأداء عمل معين أداءً عملياً سليماً أمام المتدربين موضحاً كيفية الأداء والعمليات وإجراءاته. ومن مزاياه: أنَّه يسهم في تنمية مهارات الموجهين التربويين،ويتيح الفرصة لهم لتطبيق أنواع المعرفة والمعلومات التي اكتسبوها، ويسهم في تكوين اتجاهات إيجابية لديهم نحو عملية التعلم، كما أنَّه يتيح الفرصة للمدرب لملاحظة أداء كلِّ متدرب، وتحديد مدى تقدُّمه في عملية التدريب، والصعوبات

والمشكلات التي تعترضه في أثناء تدريبه. وما يؤخذ عليه أنَّه قد يتطلب وقتاً طويلاً حتى يشارك كلُّ متدرب في التدريب العملي بشكل كامل، إلى جانب عدم القدرة على توفير عدد كاف من الأجهزة والأدوات والمدربين المؤهلين لضمان عملية التدريب. (حمامي، 1999، 46).

11- أسلوب لعب الأدوار: يعني لعب الأدوار وضع حالات يكون فيها سلوك المتدربين ملائماً للأدوار التي تمّ تعيينها لهم للقيام بها. ويهدف إلى تدريب الموجهين التربويين على استخدام ما تعلموه، وتوضيح أسس محتوى المادة أو الموضوع ومبادئه، وتنمية مهارة التعرف على مشاكل العلاقات الإنسانية، وتقديم أساس قوي للبحث والمناقشة وإثارة الاهتمام. ومن مزايا لعب الأدوار أنَّ موضوع البحث يكون قريباً من الحياة العملية للموجهين، وهو أسلوب مبني على مشاركتهم الفعَّالة، ويتلقى الموجهون التربويون فيه تغذية راجعة من المدربين. ومن عيوبه أنَّ المتدربين قد يشعرون بالحرج، وتهتز ثقتهم بأنفسهم، وقد يُحمل الأسلوب محمل الهزل إذا لم يطبَّق بحرص وجدية. (عطوي، 2010، 223، عبد الهادي، 2006، 196، الخطيب والخطيب، 2006، 344، أبو عابد، 2005، 131 - 132، حمامي، 1999، 50).

12- أسلوب التدريب باستخدام التعليم المبرمج: هو طريقة للتعلم الذاتي يعتمد فيه المتدرب على ذاته في تعلم معلومات أو مهارات أعدت بعناية فائقة لتحقيق الأهداف المحددة، وتتمثّل فكرة هذا الأسلوب في إعداد المادة التدريبية المتعلقة بالبرنامج كلّه، أو بكلِّ موضوع من موضوعات البرنامج، إعداداً كاملاً، وبصورة منهجية تمكّن المتدرب من تحقيق التدرب الذاتي دونما الرجوع إلى المدرب، ولذا على المدربين أن يكونوا قادرين على تحفيز الموجهين التربويين على استكمال البرنامج وإرشادهم إلى استخدام المواد المبرمجة. (الخطيب والعنزي، 2008، 27، حمامي، 1999، 56).

13- أسلوب التدريب باستخدام التعليم المصغَّر: هو أسلوب يساعد المتدرب على إجراء تحليل علمي لسلوكه، إنَّه يقدِّم للمتدرب تغذية راجعة فورية، كما يساعد في الوصول إلى مستوى الإتقان المطلوب، وهو أسلوب يلائم الموجه التربوي من حيث قلة الوقت الذي يحتاجه في تنفيذه. والتعليم المصغَّر هو: تفاعل بين الطريقة والأداة، فالطريقة قوامها تحليل العمل التربوي إلى جملة أنماط يتم الكشف عنها بالملاحظة والمناقشة والتجربة، وأمَّا الأداة فهي جهاز تسجيل صوتي مرئي يتيح للمتدرب الملاحظة الذاتية لسلوكه. ويتطلب التعليم المصغَّر من المدرب تحديد المهارة بدقة ووضوح، وتهيئة المتدرب للموقف التعليمي، وإعلام المتدرب بوقت التصوير، وتوفير المستلزمات الفنية والتقنية اللازمة. وقد اكتسب التعليم المصغَّر اسمه من أنَّ

المهارات المستهدفة، وهي مهارات فرعية صغيرة مشتقة من مهارات أكبر، يعمل المدرب على إكسابها للمتدربين بصورة متدرجة يتمّ تنظيمها في مواقف تعليمية حيث تتدرج المهارات المترابطة التي تنظّم في مهارة كبرى واحدة إلى أن يتحقق للمتدرب إتقانها في كل متكامل.
(سنقر، 2008، 386، عيسان ومحمود، 2005، 259، الطعاني، 2005، 74، أبو عابد، 2005، 87 – 90).

من مزاياه أنه: يُعّد أسلوباً مناسباً لتعلُّم المهارات بصورة متدرجة، وفي وسط عملي تطبيقي، يساعد المتدرب في تحديد نقاط ضعفه ليتفاداها في التدريب اللاحق، ومواطن قوته لتعزيز الثقة بنفسه، ويكسب الموجهين التربويين القدرة على تحليل الأداء، وتقويم الذات لينمو مهنياً.
ومن جوانب قصوره أنّه: يحتاج إلى وقت طويل، وقد يشعر المتدربون بالحرج في اتباعه لعملهم لأنَّ أداءهم سيصوَّر.

14- أسلوب التدريب باستخدام التعلُّم الذاتي: وهو: نشاط يقوم به الفرد مستمداً وجهته من رغبته الذاتية، واقتناعه الداخلي، بهدف تنمية استعداداته، وإمكانياته، وقدراته، مستجيباً لميوله واهتماماته، بما يحقِّق تنمية شخصيته، وتكاملها، والتفاعل الناجح مع مجتمعه عن طريق الاعتماد على نفسه، والثقة بقدراته في عملية التعليم والتعلم مدى الحياة.

ويُعدّ من أحدث الاتجاهات الجديدة في تدريب العاملين في التربية، وقد قطعت الدول المتقدِّمة به شوطاً كبيراً، حيث أصبح الاعتماد على الذات هو الأساس في التدريب. وفي هذا الأسلوب يحلَّل محتوى البرنامج التدريبي إلى عناصره الرئيسة، وتترجم إلى وحدات أو أجزاء، وتصاغ كلُّ وحدة صياغة وافية قائمة بذاتها، ولكنَّها في الوقت نفسه متصلة بما قبلها وما بعدها اتصالاً وثيقاً من حيث الخبرات، ويتمُّ شرح كلِّ وحدة شرحاً وافياً، كما يحتوي على أسئلة يزوِّد فيها المدرب المتدرب، وتكون على شكل نسخة ورقية أو الكترونية تتطلب إما الإجابة أو الممارسة والتطبيق، ترسل من المدرِّب إلى المتدرب الذي يقوم بقراءة النشرة الالكترونية باستخدام أسلوب طلب الموقع web quest، ويتمُّ التواصل والتفاعل بين المتدرب والمدرب حول محتوى النشرة ليصل المتدرب إلى درجة الفهم والتطبيق المناسب، ثم يزوَّد بنشرة ورقية أو الكترونية أخرى، وهكذا يتدرب الموجه التربوي، ويعلم نفسه بنفسه ذاتياً.

ويمثل التدريب عبر شبكة الانترنت نافذة متجددة لتقديم برامج وأنشطة لتطوير الأداء، ويتطلب ذلك أولاً تنمية مهارات الموجه على استخدام شبكة الانترنت والتجول في الصفحات الالكترونية والبحث عن معلومات محدَّدة من خلال محركات البحث (search engines)،

ونقل الملفات، إلى جانب التدريب على تصميم وإنشاء المواقع لنشر المعلومات والاستفادة من مصادر المعرفة المتاحة، ويمكن من خلال المواقع والمنتديات والبريد الالكتروني أن يتمَّ التواصل المباشر بين المدرِّب والموجهين التربويين.

كما يمكن الاستفادة من التطور الهائل الذي حدث في مجال التقنيات الحديثة، وتوسيع قاعدة استخدام التكنولوجيا، وتوظيفها في عمليات التدرب الذاتي، كالوسائل السمعية والبصرية، والإذاعة، والتلفاز، والفيديو، والحاسوب، والمختبرات اللغوية، والأجهزة، والآلات التعليمية المختلفة، إضافة إلى تسجيل برامج التدريب والدورات على أشرطة الفيديو، أو أقراص مدمجة، أو بثّها عبر القنوات الفضائية وشبكة الانترنت، لتصل إلى أكبر شريحة من الأفراد.

ومن ميزاته: أنَّه يراعي الفروق الفردية في قدرات المتدربين ويشعرهم بالاطمئنان. فكلُّ متدرب يقرأ ويطبِّق بحسب قدرته وبحسب وقته، وله الحرية في تقرير ما يريد أن يتعلمه وبالأسلوب الذي يناسبه، ويقوم بتقويم نفسه بنفسه. (سنقر، 2008، 389، المفرج والميطري وحمادة، 2007، 73 – 74، عباين، 2001، 27).

15– أسلوب تدريب الحساسية: يقوم هذا الأسلوب على مساعدة الموجهين التربويين على معالجة مشكلات العلاقات الإنسانية، وهو يعتمد على التلقائية في التنمية الذاتية للمهارات السلوكية للمتدربين واستغلال الجماعة كوسيلة لتغيير الاتجاهات عن طريق طرح انفعالاتهم على بساط البحث، ويتمُّ هذا الأسلوب بعقد اجتماع لمجموعة من الموجهين لمناقشة العلاقات بينهم والتعبير عن مشاعرهم الحقيقية، وسرد آرائهم عن الآخرين وتصرفاتهم بصراحة تامة. وفي هذا الاجتماع لا يكون لدى المجموعة هدف محدد، أو مشكلة محددة، أو جدول أعمال محدد، إنَّما يترك للموجهين حرية اختيار النقاش، فهنا المدرِّب لا يظهر دوره كمدرِّب، فدوره يكون في متابعة الحوار والمناقشات بين الموجهين والتدخل للتوجيه فقط، فهو لا يعلمهم وإنَّما يركِّز على مساعدتهم لفهم كيف يتعلمون. ومن مزاياه: أنَّه يساعد المتدربين على التعرُّف على الذات، وفهم الآخرين، وينبِّه الحواس والمشاعر إلى المواقف المتصلة بالعلاقات الإنسانية، ويزيد من الحساسية بالمشكلات والأحداث المتعلقة بهذه العلاقات، وينمِّي مهارات التشخيص، ويعمل على تغيير سلوك المتدربين واتجاهاتهم وتطويرها، ويعين على إيجاد تفسيرات لتصرفات الآخرين. ومن عيوبه: أنَّه قد يكشف عن حقائق من المصلحة أن تبقى سرية، وقد لا يتناسب مع الأشخاص الذين لا يتحملون قسوة الحقيقة، ويحتاج إلى مدرب حكيم وواع وإلاَّ زاد المشكلات، وجعلها أكثر تعقيداً.

(Mason , 2010 , 6)، (عايش، 2008، 196، معوض ورزق، 2003، 231).

أنَّ أسلوب تنمية الحساسية، أسلوب مجدي في تنمية أسلوب العلاقات الإنسانية وكيفية التعامل مع الآخرين، وهنا لا بدّ للموجه التربوي من التدرُّب على هذا الأسلوب الحديث، وتدريب المعلمين عليه، لأنَّه ينمِّي مهارة التعامل الإنساني بينه وبينهم، وذلك سوف يساعده في نموه المهني، ونمو المعلمين مهنياً لأداء الأعمال المطلوبة منهم على أكمل وجه.

16- أسلوب التدريب وفق المنحى التكاملي متعدد الوسائط:

يعد المنحى التكاملي متعدد الوسائط نظاماً تدريبياً يقوم على تعدد المصادر التوجيهية، وتعدد الوسائل التوجيهية، وتعدد عناصر الموقف التعليمي – التعلمي التي تهتم بها، وذلك على النحو الآتي:

- **تعدد المصادر التوجيهية:** يعني أن المنحى التكاملي في التوجيه التربوي ينفذ من قبل أكثر من مصدر من مصادر التوجيه التربوي، ولا تقتصر العملية التوجيهية على الموجه التربوي وحده. إنه يتطلب بالإضافة للموجه التربوي، أن يقوم مدير المدرسة بدوره التوجيهي، بصفته موجهاً تربوياً مقيماً في مدرسته. كما يستدعي الأخذ ببرنامج تبادل الزيارات بين المعلمين. وأخيراً فأنه يشجع المعلم على تبني أسلوب التقويم الذاتي.

- **تعدد الوسائل التوجيهية:** بمعنى أنه يستخدم مجموعة من الأساليب والوسائل التوجيهية، لتحقيق الهدف الواحد، مما يثرى العملية التوجيهية، ويعمل على تعميق تحقيق مجموعة من الفوائد والأهداف، والفوائد.

- **تعدد عناصر الموقف التعليمي – التعلمي التي يهتم بها:** فالمنحى التكاملي في التوجيه التربوي يتناول تحسين جميع عناصر الموقف التعليمي – التعلمي، كتطوير مهارات المعلمين التعليمية، والاهتمام بالمنهاج، ومعالجة مشكلات التلاميذ، وما إلى ذلك. (السعود، 2002، 311-312).

ونظراً لاعتماد المنحى التكاملي التدريبي على التعلم الذاتي كأسلوب أساسي من الأساليب التوجيهية، فإنه يبقى نظاماً تدريبياً مفتوحاً قابلاً للتطوير المستمر كلما دعت الحاجة إلى ذلك، وكلما ظهرت أساليب وتقنيات جديدة تعزز التعليم والتدريب. (الأحمد، 2011، 157).

يتبيَّن مما سبق أنَّ أساليب التدريب متعددة ومتنوعة، ويختلف استخدام هذه الأساليب من برنامج تدريبي لآخر حسب الهدف من التدريب، ولا يوجد أسلوب تدريبي واحد يستطيع أن يحقِّق التنمية المهنية للموجهين التربوين، بل لا بدّ من تعدد أساليب التدريب وتقنياته ومصادره،

واستخدامها بشكل يحقق التكامل بين الجانبين النظري والعملي، ويلبي احتياجـــات المتـــدربين، ويحقّق أهداف التدريب المحددة.

وبعد أن عرضت الباحثة في الفصول السابقة من الباب الأول مـــا يتعلـــق بالإطـــار النظري للبحث، فإنَّها ستتناول في الباب الثاني بفصوله الثلاثة الجانب التطبيقي من البحث.

الباب الثاني: الجانب التطبيقي

الفصل الأول

تصميم البرنامج التدريبي المقترح وأدواته

أولاً:	استبانة تحديد الاحتياجات التدريبية لدى الموجهين التربويين.
1 -	صدق وثبات استبانة تحديد الاحتياجات التدريبية:
	1-1- صدق استبانة تحديد الاحتياجات التدريبية.
	1-2- ثبات استبانة تحديد الاحتياجات التدريبية.
ثانياً:	تصميم البرنامج التدريبي المقترح وضبطه وتجريبه:
1-	الإطار الفلسفي للتصور المقترح للبرنامج التدريبي.
2-	خطوات بناء البرنامج التدريبي المقترح:
	2-1- تحديد أهداف البرنامج التدريبي.
	2-2- تحديد محتوى البرنامج التدريبي.
	2-3- تحديد أساليب التدريب والأنشطة التعليمية.
	2-4- تحديد التقنيات والمواد والوسائل المعينة في التدريب.
	2-5- تحديد أساليب التقويم.
3-	ضبط البرنامج التدريبي المقترح.
4-	تجريب البرنامج التدريبي المقترح.
ثالثاً:	تصميم أدوات قياس أثر البرنامج التدريبي المقترح:

1-	الأداة الأولى: الاختبار التحصيلي:
	1-1-تحديد أهداف الاختبار التحصيلي.
	1-2- تحديد مستويات الاختبار التحصيلي.
	1-3- التخطيط لمحتويات الاختبار التحصيلي:
	1-3-1- تحليل محتوى المادة التعليمية.
	1-3-2- إعداد جدول مواصفات الاختبار التحصيلي.
	1-4- صياغة مفردات الاختبار التحصيلي.
	1-5- تعليمات الاختبار التحصيلي.
	1-6- صدق الاختبار التحصيلي.
	1-7- ضبط الاختبار التحصيلي:
	1-7-1- حساب معامل ثبات الاختبار.
	1-7-2- حساب زمن الاختبار التحصيلي.
2-	الأداة الثانية: بطاقة الملاحظة.
	2-1- خطوات بناء بطاقة الملاحظة:
	2-1-1- تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة.
	2-1-2- إعداد محتوى بطاقة الملاحظة.
	2-1-3- تحديد مجالات بطاقة الملاحظة.
	2-1-4- صياغة مفردات بطاقة الملاحظة.

	2-1-5- تحديد مستويات الأداء.
	2-2- ضبط بطاقة الملاحظة:
	2-2-1 - صدق بطاقة الملاحظة.
	2-2-2- ثبات بطاقة الملاحظة.
-3	الأداة الثالثة: الاستبانة:
	3-1- تحديد الهدف من الاستبانة.
	3-2- كتابة فقرات الاستبانة.
	3-3- صدق وثبات استبانة الموجهين التربويين واستبانة المعلمين:
	3-3-1- صدق استبانة الموجهين التربويين واستبانة المعلمين.
	3-3-2 - ثبات استبانة الموجهين التربويين.
	3-3-3- ثبات استبانة المعلمين.

تصميم البرنامج التدريبي المقترح وأدواته

تطلبت الإجابة عن أسئلة البحث وفرضياته، وقياس أثر البرنامج التدريبي المقترح قيام الباحثة بما يأتي:

أولاً: استبانة تحديد الاحتياجات التدريبية لدى الموجهين التربويين:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث، وهو: **ما الاحتياجات التدريبية اللازمة للموجهين التربويين في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظرهم ؟**

وزّعت الباحثة استبانة رأي للموجهين التربويين كانت قد طورتها وطبقتها عام 2008 في بحثها للماجستير والمعنون بـ : الكفايات الضرورية للموجه التربوي وفق معايير الجودة الشاملة، والتي تضمّنت المجالات الآتية: العلاقات الإنسانية، أساليب التوجيه، الأهداف التربوية، محتوى المناهج، طرائق التدريس، تقنيات التعليم، النشاط المدرسي، الكتاب المدرسي، التقويم، المكتبة المدرسية، البناء المدرسي. (الملحق رقم (1). والجدول رقم (1) يبيّن مجالات الاستبانة، وعدد الفقرات التابعة لكلٍّ مجال:

الجدول رقم (1)

مجالات كفايات الموجه التربوي المهنية وعدد الفقرات التابعة لكل مجال

التسلسل	المجالات	عدد الفقرات
1	العلاقات الإنسانية	7
2	أساليب التوجيه	13
3	الأهداف التربوية	6
4	محتوى المناهج	9
5	طرائق التدريس	7
6	تقنيات التعليم	4
7	النشاط المدرسي	6
8	الكتاب المدرسي	4
9	التقويم	11
10	المكتبة المدرسية	4
11	البناء المدرسي	3
	المجموع	74

وقد اعتمدت الباحثة مقياس ليكرت الخماسي، (أحتاجها بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، لا حاجة)، واعطت المعيار الرقمي الآتي لكل إجابة: (5 درجات لأحتاجها بدرجة كبيرة جداً، و4 درجات لأحتاجها بدرجة كبيرة، و3 درجات لأحتاجها بدرجة متوسطة، ودرجتان لأحتاجها بدرجة قليلة، ودرجة واحدة لـ لا حاجة)، ويقوم الموجه التربوي مالئ الاستبانة بتحديد مدى حاجتة للتدرب على كلِّ كفاية حسب مايراه.

1 – صدق وثبات استبانة تحديد الاحتياجات التدريبية:

1-1- صدق استبانة تحديد الاحتياجات التدريبية:

تمّ التأكد من صدق الاستبانة وثباتها من خلال تطبيقها في دراسة سابقة للباحثة على الموجهين التربويين في مديرية التربية في محافظة دمشق للعام الدراسي 2007 / 2008، ونظراً لمرور فترة زمنية تزيد عن السنة، فقد عمدت الباحثة إلى معرفة صدق الاستبانة وثباتها مرة أخرى، من خلال حساب الصدق الداخلي للاستبانة. وذلك بتطبيقها بتاريخ 15 / 1 / 2009 على عيِّنة من الموجهين التربويين خارج عيِّنة البحث والموجودين في مديرية تربية محافظة القنيطرة، نظراً لقلة عدد المجتمع الأصلي للموجهين التربويين في مديرية التربية بدمشق والبالغ عددهم (46) موجهاً وموجهةً، وهم الذين تمّ تطبيق الدراسة الأساسية بعد ذلك عليهم.

وقد بلغ عدد موجهي مديرية تربية محافظة القنيطرة (19) موجهاً وموجهة، (17) موجهاً، وموجهتين، تمكنت الباحثة من الحصول على (16) استبانة منهم، وقد تمَّ حساب الصدق الداخلي للاستبانة عن طريق حساب معامل الارتباط بين البنود ومجالاتها والدرجة الكلية للاستبانة، والجدول رقم (2) يوضِّح ذلك:

الجدول رقم (2)

معاملات الارتباط بين المجالات والمجموع الكلّي لاستبانة تحديد الاحتياجات التدريبية

ت	الكفايات المهنية	معامل الارتباط بين مجالات الاستبانة
1	العلاقات الإنسانية	0.7858
2	أساليب التوجيه	0.7825
3	الأهداف التربوية	0.7837
4	محتوى المناهج	0.7820
5	طرائق التدريس	0.7842
6	تقنيات التعليم	0.7827
7	النشاط المدرسي	0.7823
8	الكتاب المدرسي	0.7805
9	التقويم	0.7937
10	المكتبة المدرسية	0.7818
11	البناء المدرسي	0.7809

يلاحظ من الجدول رقـم (2) أنَّ قـيم معامـل الارتبـاط تراوحـت مـا بـين (0.7805) كحد أدنى في مجال الكتاب المدرسي، و(0.7937) كحد أعلـى فـي مجـال التقويم، وهذا يدلُّ على أنَّ صدق الأداة يسمح بإجراء الدراسة.

1-2- ثبات استبانة تحديد الاحتياجات التدريبية:

للتأكد من ثبات الأداة يمكن استخدام إحدى الطرائق التالية: الثبات بإعادة تطبيق الأداة أو المقياس، الثبات بإجراء مقياس معادل، والثبات بالتنصيف أو التجزئة النصفية. (مخائيل، 2007، 269 – 271) بالإضافة إلى حساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرنباخ.

تمّ تجريب الاستبانة تجريباً استطلاعياً على موجهي تربية مدينة القنيطـرة بتـاريخ 15 / 1 / 2009 وبعد مضي أسبوعين من التطبيق تمّ إعادة تطبيق الاستبانة مـرة ثانيـة (Test – Retest) على أفراد العيّنة نفسها، وتمَّ حساب معامل الثبات بين التطبيقـين الأول والثاني، لكل مجال من مجالات الاستبانة وللمجالات ككل وقد بلغ معامل الثبـات الإجمـالي لعيّنة الموجهين (0.98)، وتمّ حساب معامل الثبات للاستبانة أيضاً باستخدام معامـل ألفـا كرونباخ (Cronbach Alpha) لكلِّ مجال من مجالات الاستبيان وللمجالات ككـل، وقـد بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للمجالات كلّها (0.93)، كما تمَّ حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكلِّ مجال من مجالات الاستبانة وللمجالات كلّها، وقد بلغ معامـل الثبـات للمجالات كلّها (0.98)، والجدول رقم (3) يوضح ذلك:

الجدول رقم (3)

معامل ثبات استبانة تحديد الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين بطريقة الإعادة وبطريقة ألفا كرنباخ وبطريقة التجزئة النصفية

ت	الكفايات المهنية	معامل الثبات بالإعادة	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية
1	العلاقات الإنسانية	93	94	92
2	أساليب التوجيه	97	93	89
3	الأهداف التربوية	94	85	96
4	محتوى المناهج	88	82	86
5	طرائق التدريس	89	88	91
6	تقنيات التعليم	91	89	88
7	النشاط المدرسي	82	83	89
8	الكتاب المدرسي	92	93	93
9	التقويم	88	96	96
10	المكتبة المدرسية	95	94	98
11	البناء المدرسي	0.98	0.93	0.98

يتضح من الجدول رقم (3) لقيم معامل ثبات استبانة تحديد الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين أنها قيم قوية تعزز الثقة بدرجات معامل ثبات الاستبانة، مما يجعلها صالحة للتطبيق على عينة البحث.

ثانياً – تصميم البرنامج التدريبي المقترح وضبطه وتجريبه:

لتصميم البرنامج التدريبي المقترح لا بدّ من توضيح الإطار الفلسفي للتصور المقترح للبرنامج التدريبي، وخطوات بنائه.

1– **الإطار الفلسفي للتصور المقترح للبرنامج التدريبي:**

تمّ وضع البرنامج التدريبي المقترح في ضوء الخصائص والأسس التي يقوم عليها المنحى التكاملي (متعدد الوسائط) في التوجيه التربوي، والتي وردت في الإطار النظري للبحث.

2 – **خطوات بناء البرنامج التدريبي المقترح:**

بعد تحديد الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظرهم، وبالاستناد على ما جاء في الإطار النظري للتوجيه التربوي، وبعد الاطلاع على العديد من البرامج التدريبية التي وردت في الدراسات السابقة كدراسة (مرتضى 1992، إسماعيل2001، ودراسة المقطرن، 2006، والعجمي، 2007، جرادات 2009).

وبعد اطلاع الباحثة على واقع التدريب بحضورها الدورة التدريبية المركزية للموجهين التربويين التي عقدتها وزارة التربية بتاريخ 10 / 2 / 2009، والتي اطلعت من خلالها على عدد من التعيينات التي قدّمت للموجهين التربويين في الدورة، والتي تشكّل محتوى مناهج الدورة التدريبية، بالإضافة إلى اطلاعها على نماذج من التعيينات للدورات التدريبية التي يقوم بها معهد التربية التابع لوكالة الغوث الدولية (الأنروا) للموجهين التربويين ومديري المدارس والمعلمين، كما اطلعت على نماذج من أوراق العمل وتعيينات تدريب الموجهين التربويين والمعلمين في إدارة التدريب والتأهيل والإشراف التربوي في مديرية التدريب التربوي في وزارة التربية والتعليم في الأردن، وذلك للإفادة منها في بناء البرنامج التدريبي المقترح، وقد اتفقت تلك الأبحاث والمراجع والتعيينات على خطوات رئيسة لبناء البرامج التدريبية، مما دعا الباحثة لإتباع تلك الخطوات، وهي:

2-1- تحديد أهداف البرنامج التدريبي:

هدف البرنامج التدريبي المقترح إلى تنمية الكفايات المهنية اللازمة للموجهين التربويين بما يسهم في تحسين جودة أدائهم، والقيام بأدوارهم ومهامهم التوجيهية بكفاءة وفاعلية.

وتفرع عن الهدف الرئيس للبرنامج التدريبي المقترح الهدفين التاليين:

- تعريف الموجهين التربويين بأهمَّ الكفايات التوجيهية اللازمة لهم في عملهم، والتي عبّروا عن احتياجاتهم التدريبية لها.
- مساعدة الموجهين التربويين على القيام بأدوارهم التوجيهية مع المعلمين وفق المنحى التكاملي في التوجيه التربوي، الذي أثبت فعاليته في تحقيق النمو المهني للمعلمين.

وينبثق عن الهدف الرئيس للبرنامج التدريبي المقترح والأهداف العامة عدد من الأهداف الخاصة للبرنامج، والمرتبطة بالكفايات التوجيهية اللازمة للموجهين التربويين، والتي أظهر البحث حاجتهم للتدريب عليها، وقد حدَّدت الأهداف الخاصة في بداية كلِّ وحدة من وحدات البرنامج التدريبي المقترح.

2-2- تحديد محتوى البرنامج التدريبي:

تمّ تحديد محتوى المادة العلمية للبرنامج التدريبي بحيث تحقق الأهداف التي ينشدها البرنامج، وتكوّن محتوى البرنامج التدريبي المقترح من إرشادات للموجهين التربويين حول البرنامج التدريبي، ودليل عمل البرنامج التدريبي، والأهداف العامة للبرنامج، وست وحدات تدريبية وهي:

الوحدة الأولى: أهمية العلاقات الإنسانية في التوجيه التربوي.

الوحدة الثانية: أساليب التوجيه التربوي.

الوحدة الثالثة: دور الموجه التربوي في التخطيط لطرائق التدريس الفعَّالة.

الوحدة الرابعة: دور الموجه التربوي في توظيف تقنيات التعليم في العملية التعليمية / التعلمية.

الوحدة الخامسة: دور الموجه التربوي في النشاط المدرسي.

الوحدة السادسة: دور الموجه التربوي في عملية التقويم.

وقد تضمّنت كلُّ وحدة الآتي:

- دليل عمل الوحدة.
- أهداف تعليمية مرتبطة بالكفايات اللازمة للموجهين التربويين لتطوير عملهم ولتطوير عمل معلميهم.

– موضوعات تربوية وتوجيهية ينبغي قراءتها ذاتياً من قبل الموجهين التربويين أولاً، ثمّ مناقشتها في جلسات المناقشة فيما بينهم، ومع الباحثة في الجلسات المقررة لذلك.

– أنشطة تدريبية متنوعة لتطبيق المحتوى التدريبي للوحدة، يتمُّ تنفيذها والتدريب عليها من خلال جلسات المناقشة مع الموجهين التربويين، وورش العمل، والزيارات الميدانية للمدارس وللمعلمين في صفوفهم.

– أنشطة تقويمية لما تمّ دراسته والتدرب عليه، مرفق بمفتاح تصحيح للأسئلة الموضوعية يمكن للموجه التربوي العودة إليه للتأكد من مدى استيعابه لمضمون الوحدة.

2-3- تحديد أساليب التدريب والأنشطة التعليمية:

تمّ تحديد أساليب وأنشطة متنوعة وفق المنحى التكاملي متعدد الوسائط لتنفيذ البرنامج التدريبي، منها: أسلوب التعلم الذاتي، وذلك من خلال توجيه الموجه التربوي إلى قراءة كل وحدة قراءة ذاتية واعية، وحلّ التدريبات والأنشطة التي تتضمنها كلُّ وحدة تدريبية، والإجابة عن الاختبار التحصيلي المرفق بالوحدة قبل الحضور إلى الجلسة التدريبية. وأسلوب المحاضرة لإثراء بعض موضوعات البرنامج التدريبي، بالإضافة إلى جلسات مناقشة، وجلسات العصف الذهني لمناقشة بعض الأنشطة التدريبية المتضمنة في كلّ وحدة، إلى جانب ورشات عمل لتطبيق الأنشطة المقترحة في كلّ وحدة تدريبية، والزيارات الميدانية لبعض المدارس لتطبيق عدد من هذه الأنشطة التدريبية، ومناقشة كيفية التطبيق الأمثل لها. ولابدّ من استخدام هذه الأساليب بشكل متكامل لتحقيق أهداف البرنامج التدريبي، وأن يراعى فيها التنظيم والتتابع بحيث تتفق مع تنظيم وحدات البرنامج التدريبي، فعلى سبيل المثال يبدأ الموجهون التربويون بالدراسة الذاتية، ثمّ المناقشات الجماعية والفردية، تليها القيام بالأنشطة التطبيقية في ورش العمل، ثمّ الزيارات الميدانية للمدارس، أو بالعكس الزيارة الميدانية أولاً، ثم ورشة العمل... وهكذا.

2-4- تحديد التقنيات والمواد والوسائل المعينة في التدريب:

تمّ تحديد تقنيات ووسائل متنوعة مثل: الحاسوب، وجهاز عرض الوسائط المتعددة، وبرنامج العروض التقديمية (Power Point)، مما هو متوافر في شعبة تقنيات التعليم بمديرية تربية مدينة دمشق. إضافة إلى النشرات التربوية، والقراءات الموجهة، وأوراق عمل يقوم بتحضيرها المتدربون (الموجهون التربويون). (والملحق رقم (2) يبيّن كتب موافقة وزارة التربية ومديريتي تربية محافظتي دمشق والقنيطرة على الموافقة على تطبيق البرنامج التدريبي وأدواته، وتأمين التقنيات والأدوات اللازمة للتطبيق).

2-5- **تحديد أساليب التقويم:**

تمّ تحديد أساليب التقويم في البرنامج التدريبي على الشكل الآتي:

- **التقويم القبلي:** وفيه يتم تطبيق اختبار تحصيلي، وبطاقة ملاحظة لأداء الموجهين التربويين واستبانة تقويم ذاتي لأداء الموجهين التربويين في مدى ممارستهم للكفايات المهنية اللازمة لعملهم، واستبانة تقويم أدائهم من وجهة نظر المعلمين في مدى ممارستهم للكفايات المهنية اللازمة لعملهم، وذلك للتعرف على مستوى أدائهم قبل تطبيق البرنامج التدريبي.

- **التقويم المرحلي أو البنائي:** وهو تقويم ذاتي يقوم به الموجه التربوي بنفسه في أثناء دراسته للبرنامج التدريبي ذاتياً، من خلال قيامه بحلّ التدريبات والأنشطة التي تتضمنها الوحدة التدريبية والاختبار التحصيلي في نهاية كلّ وحدة، ومن خلال مناقشة هذه التدريبات والأنشطة في جلسات المناقشة وورش العمل.

التقويم البعدي: وهو تطبيق الاختبار تحصيلي، وبطاقة ملاحظة أداء الموجهين التربويين، واستبانة تقويم ذاتي لأداء الموجهين التربويين في مدى ممارستهم للكفايات المهنية اللازمة لعملهم، واستبانة تقويم أداء الموجهين التربويين من وجهة نظر المعلمين في مدى ممارستهم للكفايات المهنية اللازمة لعملهم، وذلك للتعرف على أثر البرنامج التدريبي في تحسين جودة أدائهم بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

3- **ضبط البرنامج التدريبي المقترح:**

بعد أن تمّ بناء البرنامج التدريبي، قامت الباحثة بعرض صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين من ذوي الخبرة والكفاءة في مجال التربية والتعليم والتوجيه التربوي، حيث تم تحكيم وحدات البرنامج أولاً، وذلك بعرض وحدات البرنامج على مجموعة من الاختصاصيين في كلية التربية بجامعة دمشق، ووزارة التربية، وذلك حسب اختصاصاتهم بما يتناسب ووحدات البرنامج التدريبي، وبعد تعديل وحدات البرنامج التدريبي في ضوء ملاحظات المحكمين، تمّ تحكيم البرنامج التدريبي بشكل كامل، وذلك بعرضه على مجموعة أخرى من الأساتذة في كلية التربية بجامعة دمشق، وكلية التربية بجامعة البعث، ووزارة التربية، وذلك لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول النقاط الآتية:

- مدى وضوح الأهداف وملاءمتها، وارتباطها بالهدف العام للبرنامج التدريبي المقترح.
- مدى مناسبة محتوى كلّ وحدة لأهدافها المحددة.
- وضوح الأسلوب، ودقة المادة العلمية، ومناسبتها للموجهين التربويين المتدربين.
- كفاية الأنشطة الواردة ضمن وحدات البرنامج التدريبي المقترح.

- ملاءمة التقويم المستخدم في نهاية كلٍّ وحدة للمحتوى.

وقد اقترح عدد من المحكمين إجراء بعض التعديلات، أو إضافة فقرات، أو حذفها، كما اقترح بعضهم تصميم وحدة بعنوان دور الموجه التربوي في الإدارة الصفية الناجحة، بدلاً من الفقرات الخاصة بالإدارة الصفية ليصبح البرنامج متكاملاً. (والملحق رقم (3) يبيِّن ذلك)، كما يبيِّن (الملحق رقم (4) أسماء السادة محكمي البرنامج التدريبي).

وفي ضوء تلك الملاحظات والمقترحات، تمّ إجراء التعديلات المطلوبة، وبهذا أصبح البرنامج التدريبي في صورته النهائية قابلاً للتجريب والتطبيق، وأصبح البرنامج التدريبي المقترح مكوناً من سبع وحدات، وهي:

الوحدة الأولى: أهمية العلاقات الإنسانية في التوجيه التربوي.

الوحدة الثانية: أساليب التوجيه التربوي.

الوحدة الثالثة: دور الموجه التربوي في التخطيط لطرائق التدريس الفعَّالة.

الوحدة الرابعة: دور الموجه التربوي في توظيف تقنيات التعليم في العملية التعليمية / التعلمية.

الوحدة الخامسة: دور الموجه التربوي في النشاط المدرسي.

الوحدة السادسة: دور الموجه التربوي في الإدارة الصفية الناجحة.

الوحدة السابعة: دور الموجه التربوي في عملية التقويم.

4- تجريب البرنامج التدريبي المقترح:

تمّ تجريب ثلاث وحدات من البرنامج التدريبي وهي: الوحدة الثانية: أساليب التوجيه التربوي، و الوحدة الثالثة: دور الموجه التربوي في التخطيط لطرائق التدريس الفعالة، والوحدة السابعة: دور الموجه التربوي في عملية التقويم، على عيِّنة من الموجهين التربويين التابعين لمديرية تربية محافظة القنيطرة، والبالغ عددهم (17) موجهاً وموجهة، وتمّ اختيار هذه الوحدات بناءً على:

- إن محتوى المادة العلمية ملائم لبناء الكفايات اللازمة للموجهين التربويين في ضوء احتياجاتهم التدريبية.
- إن نوعية الأنشطة المقترحة يحتاج إلى استخدام أساليب تدريبية متنوعة، كجلسات المناقشة وورش العمل، والزيارات الميدانية إلى المدارس...
- إن حجم محتوى المادة العلمية وأنشطتها يتلاءم مع زمن التدريب في التجربة الاستطلاعية.

وفي ضوء التجربة قامت الباحثة بتحديد الزمن اللازم لتنفيذ كلٍّ وحدة بشكل تقريبـــي، بالإضافة إلى الزمن اللازم لتطبيق الأنشطة المتضمنة في الوحدات، وخاصة الأنشطة التي تحتـــاج إلى تطبيق في المدارس، ومن ثم مناقشتها في ورش العمل المخصصة لتلك الوحدات، كما تمّ حذف بعض الأنشطة وذلك لسهولتها. وتمّ تحديد بعض الصعوبات التـــي اعترضـــت تطبيـــق وحـــدات البرنامج، وذلك لتلافيها في الدراسة الأساسية، وأهمها: عدم قـــدرة المـــوجهين التربـــويين علـــى الحصول على القراءات الموجهة ضمن البرنامج، وذلك لعدم توافرها في الوقـــت المناســـب بـــين أيديهم، أو في مديرية تربية القنيطرة، وقامت الباحثة بتصوير تلك القراءات الموجهة، ونسخها على عدد الموجهين المتدربين، وإرفاقها بكلٍّ وحدة تدريبية تتطلب ذلك.

وبعد ذلك تمّ بناء البرنامج التدريبي، والتأكد من صلاحيته للتطبيـــق، وأنـــه أصـــبح فـــي صورته النهائية قابلاً للتطبيق، (الملحق رقم 5). وبذلك تكون الباحثة قد أجابت عـــن الســـؤال الثاني من أسئلة البحث وهو:

- **ما محتوى البرنامج التدريبي المقترح لتحقيق الجودة في أداء الموجهين التربويين ؟**

ثالثاً: تصميم أدوات قياس أثر البرنامج التدريبي المقترح:

لقياس أثر البرنامج التدريبي المقترح في تحسين جودة أداء الموجهين التربويين قامت الباحثة بإعداد الأدوات الآتية:

1-الأداة الأولى: الاختبار التحصيلي:

قامت الباحثة بالإطلاع على بعض الدراسات السابقة التي تضمَّنت أدواتها إعـــداد اختبـــار تحصيلي للبرامج التدريبية، وعلى بعض المراجع المتعلقة بالقياس والتقـــويم التربـــوي، والتـــي تناولت إعداد الاختبارات التحصيلية (*) وتكاد تجمع هذه الدراسات والمراجع على الخطـــوات الآتية، والتي استندت إليها الباحثة في إعداد الاختبار التحصيلي:

(*): من المراجع:
- القيـــاس والتقـــويم فـــي التربيـــة وعلـــم الـــنفس (2005)، لمؤلفـــه: د. ســـامي محمـــد ملحـــم.
- القياس والتقويم التربوي والنفسي (2006)، لمؤلفه: د.صلاح الدين محمود علام.
- الاختبارات محكية المرجع فلسفتها وأسس تطويرها (2009)، لمؤلفه: د. عماد غصاب عبابنة.
- الاختبارات التحصيلة في دراسات كل من: (مرتضى، 1992)، (فلمبان، 2005)، (المقطرن، 2006)، (جرادات، 2009).

1-1-تحديد أهداف الاختبار التحصيلي: يهدف الاختبار التحصيلي إلى تحديد المستوى المعرفي لدى الموجهين التربويين قبل تطبيق البرنامج التدريبي، كما يهدف إلى تحديد المستوى المعرفي لهم بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح، وذلك للحكم على أثر البرنامج التدريبي المقترح في تحسين جودة أدائهم.

1-2- تحديد مستويات الاختبار التحصيلي: اهتم البحث الحالي بقياس الجانب المعرفي، وقد صنفّها بلوم في ستة مستويات معرفية أطلق عليها المستويات العقلية الإدراكية، وهي: (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم).

(Rhoads ,and Roedel , 1999 , 2 , Hess , 2006 , 1-2)

وقد راعت الباحثة مستويات بلوم المعرفية في أثناء إعدادها الاختبار التحصيلي.

1-3- التخطيط لمحتويات الاختبار التحصيلي: ويتضمن:

1-3-1- تحليل محتوى المادة التعليمية: تساعد عملية تحليل المحتوى على تحقيق الشمول والتوازن في الاختبار، فالمحتوى هو الوسيط الذي تتحقق من خلاله الأهداف المحددة.

1-3-2- إعداد جدول مواصفات الاختبار التحصيلي:

يمثّل جدول مواصفات الاختبار مخططا تفصيليا ثنائي البعد أحد أبعاده قائمة على الأهداف (نواتج التعليم المرغوب تحقيقها)، والبعد الثاني هو عناصر المحتوى التي يشملها الاختبار، ويتحدّد فيه عدد الأسئلة التي تمثل المحتوى، وعِدد الأسئلة التي تحقق مستوى معيناً من المستويات المعرفية. وتطلب إعداد الجدول ما يأتي:

- تحديد الوزن النسبي لكلِّ موضوع من موضوعات الاختبار.
- تحديد عدد أسئلة الاختبار وتوزيعها على موضوعات المحتوى تبعاً للوزن النسبي لكلِّ موضوع.
- توزيع أسئلة كلِّ موضوع على مستويات السلوك التي يقيسها الاختبار.
- اختيار مفردات الاختبار المناسبة وتحديد المطلوب منها في كلِّ خلية من خلايا جدول المواصفات، بحيث تكون عيِّنة ممثلة للسلوك المراد قياسه في الاختبار.(المقبل، 2010، 1، مراد وسليمان، 2002، 146، الرواشدة وآخرون، 2000، 9 – 12).

ويوضِّح الجدول رقم (4) الأهمية النسبية للأهداف المعرفية ومستوياتها:

الجدول رقم (4)

الأهمية النسبية للأهداف المعرفية ومستوياتها ونسبها المئوية

الوحدة	الموضوع	عدد الأهداف	مستويات الأهداف						نسبة الأهمية للموضوعات
			تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	
1	العلاقات الإنسانية	5	2	3	–	–	–	–	%8
2	أساليب التوجيه	21	2	6	6	4	3	–	%24
3	طرائق التدريس	16	5	3	2	5	1	–	%15
4	تقنيات التعليم	17	2	5	2	5	2	1	%15
5	النشاط المدرسي	13	3	3	2	1	3	1	%15
6	الإدارة الصفية	10	3	3	1	2	1	–	%8
7	التقويم	13	2	2	3	2	3	1	%15
مجموع الأهداف		95	19	25	16	19	13	3	
نسبة الأهمية للأهداف			%20	%26	%17	%20	%14	%3	%100

كما يوضّح الجدول رقم (5) توزع مستويات الأسئلة على الاختبار التحصيلي:

الجدول رقم (5)

توزع أسئلة الاختبار التحصيلي بحسب مجالات البرنامج التدريبي ومستويات الاختبار

الوحدة	الموضوع	عدد الأسئلة	مستويات الأسئلة						أرقام الأسئلة					
			تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم
1	العلاقات الإنسانية	5	2	3	–	–	–	–	1 2	3 4-5	–	–	–	–
2	أساليب التوجيه	13	1	4	4	2	2	–	6	8 15 16 17	18 12 13 9	11 14	10 7	–
3	طرائق التدريس	10	3	2	1	3	1	–	19 22 23	28 24	26	20 25 27	21	–
4	تقنيات التعليم	10	1	3	1	3	1	1	37	33 35 36	32	29 30 34	31	38
5	النشاط المدرسي	9	2	2	1	1	2	1	40 45	42 46	41	39	43 44	47
6	الإدارة الصفية	5	1	1	1	1	1	–	52	48	50	49	51	–
7	التقويم	8	1	1	2	1	2	1	56	54	57 59	53	55 60	58
المجموع		60	11	16	10	11	9	3	11	16	10	11	9	3

يتضح من الجدول (5) أنَّ عدد أسئلة الاختبار التحصيلي بلغ (60) سؤال. وقد ساعد جدول المواصفات الباحثة على إعطاء كلٍّ وحدة من محتوى البرنامج التدريبي حقهًا من الأسئلة، وبالتالي وزنها الحقيقي من حيث حجم المادة وأهميتها.

1-4- صياغة مفردات الاختبار التحصيلي:

تمّ صياغة مفردات الاختبار التحصيلي في صيغة اختبار الاختيار من متعدد، نظراً لإمكانية تغطية أسئلته لعيّنة كبيرة جداً من مفردات محتوى البرنامج التدريبي، بالإضافة إلى قدرته على قياس قدرات متنوعة من ضمنها القدرات العقلية العليا، كالتحليل والتركيب والتقويم.

(كوافحة، 2005،54، مراد وسليمان، 2002، 168، الزيود وعليان، 1998، 142).

وقد روعي في أثناء صياغة أسئلة الاختبار والبدائل أن تكون واضحة المعنى ودقيقة الصياغة، وقد وضع لكلِّ سؤال أربعة بدائل. كما تمّ تحديد درجة واحدة للإجابة الصحيحة عن كلِّ سؤال من الأسئلة، ودرجة صفر للإجابة الخاطئة، ولما كان عدد الأسئلة ستين سؤالاً، وبذلك تكون الدرجة الكليّة للاختبار التحصيلي (60) درجة.

1-5- تعليمات الاختبار التحصيلي:

تمثّل تعليمات الاختبار عنصراً هاماً في توضيح الهدف منه، وطريقة التعامل معه، وقد أعدت الباحثة تعليمات الاختبار الآتية:

- تحديد الهدف من الاختبار.
- نوع الاختبار، أو الأسلوب المتبع في صياغة أسئلة الاختبار.
- عدد أسئلة الاختبار.
- معلومات حول كيفية الإجابة عن أسئلة الاختبار.
- تقديم الشكر للمجيبين على حسن تعاونهم.

وقد راعت الباحثة صياغة التعليمات بلغة مناسبة وواضحة.

1- 6- صدق الاختبار التحصيلي:

للتأكد من صدق الاختبار التحصيلي والتحقق من صلاحيته، اعتمدت الباحثة صدق المحتوى، حيث تمَّ عرضه على مجموعة من السادة المحكمين من ذوي الخبرة والكفاءة في مجال التعليم والتوجيه التربوي، وذلك لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول النقاط الآتية:

- مدى مناسبة كلِّ بند من بنود الاختبار للمستوى العقلي الذي يقيسه.
- مدى وضوح أسئلة الاختبار.
- مدى ملاءمة البدائل المقترحة لكلِّ سؤال من أسئلة الاختبار.
- مدى وضوح الصياغة اللغوية وسلامتها.

أجمعت آراء المحكمين على قدرة الاختبار التحصيلي على قياس المستويات العقلية التي وضع لها، ومناسبة أسئلة الاختبار للمجال المعرفي الذي تقيسه.

اقترح بعض المحكمين تعديل صياغة بعض الأسئلة، على سبيل المثال وضع تعريف الطريقة أو المصطلح على شكل سؤال، وأن تكون البدائل عدة طرائق أو عدة مصطلحات، واقترح بعضهم الآخر اختصار بعض البدائل وتعديل بعضها الآخر.

- وبعد دراسة آراء المحكمين وملاحظاتهم، قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة، حيث توصلت إلى وضع الاختبار التحصيلي في صورته النهائية، (والملحق رقم (6) يبيِّن الصورة النهائية للاختبار التحصيلي).

1-7- ضبط الاختبار التحصيلي:

1-7-1- حساب معامل ثبات الاختبار:

يُحدّد ثبات الاختبار التحصيلي بعدة طرائق تجريبية وإحصائية منها: طريقة إعادة الاختبار، وطريقة التجزئة النصفية، والثبات عن طريق الصور المتكافئة. (عطوي، 2009، 135- 136).

بعد التأكد من صدق الاختبار التحصيلي، قامت الباحثة بتجريبه على عيِّنة من الموجهين التربويين التابعين لمديرية تربية محافظة القنيطرة، وهي عيِّنة بعضها يعمل في مديرية التربية بمحافظة القنيطرة، حيث تمّ الاجتماع معهم بمديرية التربية بالقنيطرة بتاريخ 13 / 12 / 2009، وبعضها الآخر يعمل في المجمع التعليمي التابع لمديرية تربية القنيطرة بمنطقة الزاهرة بمحافظة دمشق، وتمّ الاجتماع معهم بتاريخ 17 / 12 / 2009، وبعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول تمّ إعادة تطبيق الاختبار التحصيلي مرة ثانية (Test – Retest) على أفراد العيِّنة نفسها، وتمَّ حساب معامل الثبات بين التطبيقين الأول والثاني بطريقتين وهما:

- **ثبات الاختبار التحصيلي بالإعادة بحسب مجالات الكفايات المهنية:**

تمّ حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار لكلّ مجال من مجالات الاختبار التحصيلي وللمجالات ككل، وقد بلغ معامل الثبات الكلّي للاختبار التحصيلي بحسب المجالات (0.82). والجدول رقم (6) يوضّح ذلك.

الجدول رقم (6)

ثبات الاختبار التحصيلي بالإعادة حسب مجالات الكفايات المهنية

مجالات الاختبار التحصيلي	معامل الثبات
مجال العلاقات الإنسانية	0.70
مجال أساليب التوجيه	0.75
مجال طرائق التدريس	0.62
مجال تقنيات التعليم	0.71
مجال النشاط المدرسي	0.89
مجال إدارة الصف الدراسي	0.63
مجال التقويم	0.73
الكلي	0.82

- **ثبات الاختبار التحصيلي بالإعادة حسب مستويات بلوم المعرفية:**

تمّ حساب معامل الثبات بالإعادة لكلّ مستوى من مستويات الاختبار التحصيلي وللمستويات ككل، وقد بلغ معامل الثبات الكلّي للاختبار التحصيلي حسب مستويات بلوم المعرفية (0.82) والجدول رقم (7) يوضّح ذلك.

الجدول رقم (7)

ثبات الاختبار التحصيلي بالإعادة بحسب مستويات بلوم المعرفية

المستويات المعرفية للاختبار التحصيلي	معامل الثبات
تذكر	0.72
فهم	0.71
تطبيق	0.71
تحليل	0.89
تركيب	0.61
تقويم	0.76
الكلي	0.82

يتضح من الجدولين رقم (6 و 7) لقيم ثبات الاختبار التحصيلي أنّها قيم قوية تعزز الثقة بدرجة ثبات الاختبار، مما يجعله صالحا للتطبيق على عيّنة البحث. وذلك كما بيّن أبو علام في كتابه " التحليل الإحصائي للبيانات " أنّ معاملات الارتباط التي تبلغ (0.10) يمكن اعتبارها

معاملات ضعيفة، وأنَّ المعاملات التي تبلغ (0.30) تعتبر معـــاملات متوســطة القـــوة، وأنَّ المعاملات التي تبلغ (0.50) تعتبر معاملات قوية. (أبو علام، 2003، 285).

1-7-2- حساب زمن الاختبار التحصيلي:

تمّ حساب الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار التحصيلي عن طريـــق تســـجيل الزمن الذي استغرقه أول موجه أنهى الإجابة عن الاختبار التحصيلي من أفراد عيِّنة الدراســـة الاستطلاعية، والزمن الذي استغرقه آخر موجه من أفراد العيِّنة للإجابة عن أســئلة الاختبـــار، وذلك بحساب المتوسط الحسابي للزمنين. والجدول رقم (8) يوضِّح ذلك:

الجدول رقم (8)

الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار التحصيلي

الزمن الذي استغرقه الموجه الأول	الزمن الذي استغرقه الموجه الأخير	المجموع	الزمن المناسب للإجابة
50 دقيقة	80 دقيقة	130 دقيقة	65 دقيقة

يتضح من الجدول رقم (8) أنَّ الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار التحصيلي هو (65) دقيقة.

1- الأداة الثانية: بطاقة الملاحظة:

تعدُّ بطاقة الملاحظة من أدوات القياس ووسيلة من وسائله يتمُّ من خلالها جمع البيانات التي يصعب الحصول عليها عن طريق المقابلة والاستفتاء، وللملاحظـــة نوعـــان: الملاحظـــة البسيطة، والملاحظة المنظَّمة، وقد استخدمت الباحثة الملاحظة المنظمة في دراستها، لأنَّها تقوم على أسس محددة ومركزة بعناية، وموجهة إلى غرض واحد، وتخضع إلى درجة عالية مـــن الضبط العلمي بالنسبة للشخص الملاحظ، وللموضوع الذي يلاحظة، ويحـــدَّد فيهـــا ظـــروف الملاحظة كالزمان والمكان، كما أنَّها أثبتت فاعليتها في تسهيل عمليـــة تحليـــل العديـــد مـــن النشاطات الإنسانية. (المغربي، 2006، 130 - 131، عطوي، 2009، 123).

2-1- خطوات بناء بطاقة الملاحظة:

تمّ إتباع الخطوات الآتية في بناء بطاقة الملاحظة:

2-1-1- تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة: هدفت بطاقة الملاحظة إلى تقويم أداء الموجه التربوي في أثناء زيارته الصفية للمعلم، وفي اللقاء الفردي معه بعد انتهاء الزيارة، لأنَّ تحديد

الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين أظهر أنَّ الكفايات التي هم بحاجة إليها هي التي يقومون بممارستها في أثناء الزيارة الصفية، وفي اللقاء الفردي مع المعلم.

2-1-2- إعداد محتوى بطاقة الملاحظة:

لإعداد بطاقة الملاحظة اطلعت الباحثة على العديد من البطاقات المصمَّمة سابقاً لتقويم أداء المعلم بشكل عام(*).

2-1-3- تحديد مجالات بطاقة الملاحظة:

تكوَّنت بطاقة الملاحظة من قسمين: تضمن القسم الأول بيانات عامة عن الموجه التربوي (الاسم، الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة في التوجيه التربوي، واسم المدرسة التي تمَّت الملاحظة فيها، وتاريخ الملاحظة)، وتضمن القسم الثاني مجالات بطاقة الملاحظة المراد ملاحظتها لدى الموجه التربوي، والتي تحدَّدت في سبعة مجالات، وهي: (مجال العلاقات الإنسانية، ومجال أساليب التوجيه، ومجال طرائق التدريس، ومجال تقنيات التعليم، ومجال النشاط المدرسي، ومجال إدارة الصف الدراسي، ومجال التقويم). التي أظهر البحث أنَّهم بحاجة للتدريب عليها.

2-1-4- صياغة مفردات بطاقة الملاحظة:

راعت الباحثة عند صياغة فقرات بطاقة الملاحظة تطابق الأداء والصياغة مع المهارات ومع الهدف من الملاحظة، لذلك تمَّت صياغتها صياغة إجرائية ومحددة يمكن ملاحظتها وقياسها، حيث قامت الباحثة بتحليل كلِّ مجال من المجالاتِ السبعة إلى مهارات فرعية يمكن

(*) من البطاقات التي تمّ الاطلاع عليها:

- بطاقة الدكتورة صالحة سنقر لتقويم فعالية معلم الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الصف (سنقر، 2008، 346 – 352).
- اللائحة التوجيهية التقويمية لمعلم الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، المستخدمة في مدارس الجمهورية العربية السورية.
- بطاقة ملاحظة الزيارة الإشرافية للمعلم، المستخدمة في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في فلسطين (2008).
- بطاقة ملاحظة درس (نموذج خاص بمدارس التعليم الحكومي في إدارة التربية والتعليم بمحافظة الإحساء في المملكة العربية السعودية).
- بطاقة ملاحظة مشرفي الجامعة على الطلاب المعلمين في جامعة مادونا Madonna University (University Supervisor's Observation Form , 2008).

ملاحظتها في أداء الموجه التربوي، والجدول رقم (9) يوضّح مجالات بطاقة الملاحظة وعدد الفقرات في كلّ مجال:

الجدول رقم (9)

عدد الفقرات في كلّ مجال من مجالات بطاقة الملاحظة

مجالات بطاقة الملاحظة	عدد الفقرات
مجال العلاقات الإنسانية	10
مجال أساليب التوجيه	7
مجال طرائق التدريس	8
مجال تقنيات التعليم	9
مجال النشاط المدرسي	8
مجال إدارة الصف الدراسي	10
مجال التقويم	8
المجموع الكلي	60

2-1-5- تحديد مستويات الأداء:

تمَّ وضع مقياس خماسي متدرج لحساب التقدير الكمِّي للأداء على النحو الآتي:
- المستوى رقم (5) يدلُّ على القيام بأداء **ممتاز.**
- المستوى رقم (4) يدلُّ على القيام بأداء **جيد جداً.**
- المستوى رقم (3) يدلُّ على القيام بأداء **جيد.**
- المستوى رقم (2) يدلُّ على القيام بأداء متوسط.
- المستوى رقم (1) يدلُّ على القيام بأداء **ضعيف.**

2-2- ضبط بطاقة الملاحظة:

يقصد بضبط بطاقة الملاحظة، التأكد من صدقها وثباتها، ولتحقيق ذلك اتبعت الباحثة ما يأتي:

2-2-1 – صدق بطاقة الملاحظة:

للتأكد من صدق بطاقة الملاحظة والتحقق من قدرتها على قياس أداء الموجه التربوي، اعتمدت الباحثة صدق المحتوى، حيث تمَّ عرضها على مجموعة من السادة المحكمين من ذوي الخبرة والكفاءة في مجال التعليم والتوجيه التربوي، وذلك لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول النقاط الآتية:

- مدى مناسبة البنود وشموليتها للمجال الذي تندرج تحته.
- مدى وضوح الأداء الذي تعبِّر عنه بنود البطاقة وقابليته للملاحظة.
- مدى وضوح الصياغة اللغوية وسلامتها.
- إضافة أو حذف ما يرونه مناسباً.

وعدَّت الفقرة صالحة إذ بلغ اتفاق المحكمين على صحتها بنسبة لا تقلُّ عـن 80%.

(والملحق رقم (4) يتضمن أسماء السادة المحكمين).

أجمعت آراء المحكمين على أهمية بنود بطاقة الملاحظة وسلامتها، وقدرتها على قياس أداء الموجه التربوي، واقترح بعض المحكمين تعديل صياغة بعض البنود لتصبح قابلة للملاحظة، مثل البند رقم (6) يثق بقدرات المعلمين، أصبح: يشرك المعلمين في عملية اتخاذ القرار. والبند رقم (10) يوّجه المعلمين إلى التزام العدل بين التلاميذ. أصبح: يوّجه المعلمين إلى أهمية تحقيق العدالة بين التلاميذ.

وإضافة الفقرات الآتية إلى بنود بطاقة الملاحظة: البند رقم (1) يثني على جهود المعلمين الإيجابية من خلال توجيه بطاقات الشكر والتقدير. والبند رقم (26) يوضِّح للمعلمين أهمية استخدام التقنيات التربوية في الموضوع المناسب والزمن المناسب. والبند رقم (27) يوضِّح للمعلمين أهمية استخدام التقنيات التربوية الحديثة في النمو المهني لهم. والبند رقم (37) يتحاور مع المعلمين لحلِّ المشكلات التي تعترضهم في تخطيط الأنشطة المدرسية وتنفيذها. والبند رقم (41) يوضح للمعلمين كيفية تقويم الأنشطة المدرسية والتحقق من فاعليتها.

وبعد دراسة آراء المحكمين وملاحظاتهم، قامت الباحثة بإجراء التعديلات المقترحة، وتوصّلت إلى وضع بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية، (الملحق رقم (7) يبيِّن الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة).

2-2-2- ثبات بطاقة الملاحظة:

للتأكد من ثبات أداة الملاحظة يمكن استخدام إحدى الطرائق الآتية:

1- إعادة الملاحظة أكثر من مرة، وعلى فترات متباعدة.

2- مقارنة ما يلاحظه الباحث مع ما يلاحظه باحث آخر في المجال نفسه(ثبات الملاحظين). (عبيدات وآخرون، 1996، 155).

وقد اعتمدت الباحثة الطريقة الثانية التي تتمُّ بحضور ملاحظ آخر في المجال نفسه، لمناسبتها للدراسة الحالية، ولضيق الوقت من جهة، ولصعوبة اعتماد طريقة إعادة الملاحظة من جهة أخرى، فمن الممكن أن يتأثر سلوك الموجه في إعادة الملاحظة، وبالتالي تتغير الظروف بين الملاحظة الأولى والملاحظة الثانية، حيث تمّ ملاحظة (8) موجهين تربويين، من موجهي مديرية تربية القنيطرة، وذلك بالاستعانة بإحدى الزميلات الحائزة على درجة الماجستير، وتعمل موجهة تربوية في مديرية تربية القنيطرة.

تمّ حساب معامل الثبات بين الملاحظين الأول والثاني لكلِّ مجال من مجالات الاستبانة وللمجالات كلّها، وقد بلغ معامل الثبات الكلّي للملاحظين الاثنين (0.96)، والجدول رقم (10) يوضِّح ذلك.

الجدول رقم (10)

معامل ثبات الملاحظين لمجالات بطاقة الملاحظة

مجالات بطاقة الملاحظة	معامل الثبات
مجال العلاقات الإنسانية	0.91
مجال أساليب التوجيه	0.89
مجال طرائق التدريس	0.95
مجال تقنيات التعليم	0.95
مجال النشاط المدرسي	0.92
مجال إدارة الصف الدراسي	0.95
مجال التقويم	0.83
الكلي	0.96

يتضح من الجدول رقم (10) لقيم ثبات بطاقة الملاحظة أنّها قيم قوية تعزز الثقة بدرجة ثبات البطاقة، مما يجعلها صالحة للتطبيق على عيِّنة البحث.

2- الأداة الثالثة: الاستبانة:

الاستبانة من أكثر الوسائل استخداماً للحصول على معلومات وبيانات عن الأفراد، ويمكن صياغة فقرات الاستبانة لتناسب أغراضاً محددة يهدف إليها الباحث، فقد تستخدم الاستبانات الصيغة الاستفهامية، أو الصيغة الإخبارية، دون أن يؤثر ذلك على مضمون السؤال أو الفقرة، وفي الحالتين فإنّ الأفراد يستجيبون كتابة لما هو مطلوب منهم. (أبو علام، 2004، 371).

لذلك رأت الباحثة أنه من المفيد استخدامها كأداة **تقويم ذاتي لأداء الموجهين التربويين** في مدى ممارستهم للكفايات المهنية اللازمة لعملهم، **وتقويم أداء الموجهين التربويين من وجهة نظر المعلمين الذين يشرف عليهم** في مدى ممارستهم للكفايات المهنية اللازمة لعملهم، للتعرف على آرائهم قبل البرنامج التدريبي وبعده. اعتمدت الباحثة في بناء الاستبانة على كفايات التوجيه التربوي التي أظهر البحث أنّهم بحاجة للتدريب عليها، وعلى مضمون البرنامج التدريبي المقترح، وقد اتبعت الباحثة الخطوات الآتية في بنائها:

3-1- تحديد الهدف من الاستبانة: وهو تعرّف مدى ممارسة الموجهين التربويين للكفايات المهنية اللازمة لعملهم في الواقع قبل البرنامج التدريبي وبعده.

3-2- كتابة فقرات الاستبانة: بعد تحديد الهدف من الاستبانه تمّ تحديد مجالات الاستبانة، والفقرات الفرعية لكلِّ مجال، وقد تكوّنت الاستبانة من قسمين، تضمَّن القسم الأول: بيانات

عامة، وتضمَّن القسم الثاني (71) فقرة، وزعت على سبعة مجالات، وهي المجالات التي أظهر البحث حاجة الموجهين التربويين للتدريب عليها، وقد تمّ صياغة توجيه الاستبانة بما يتناسب مع الموجهين التربويين ومع المعلمين. والجدول رقم (11) يبيِّن مجالات استبانة الموجهين التربويين واستبانة المعلمين، وعدد الفقرات في كلٍّ مجال.

الجدول رقم (11)

عدد الفقرات في كلٍّ مجال من مجالات استبانة الموجهين التربويين واستبانة المعلمين

مجالات استبانة الموجهين التربويين والمعلمين	عدد الفقرات في كلٍّ مجال
مجال العلاقات الإنسانية	14
مجال أساليب التوجيه	12
مجال طرائق التدريس	8
مجال تقنيات التعليم	8
مجال النشاط المدرسي	9
مجال إدارة الصف الدراسي	9
مجال التقويم	11
الكلي	71

3-3- صدق وثبات استبانة الموجهين التربويين واستبانة المعلمين:

3-3-1- صدق استبانة الموجهين التربويين واستبانة المعلمين:

للتأكد من صدق استبانة الموجهين التربويين واستبانة المعلمين والتحقق من صلاحيتهما، تمَّ عرضهما على مجموعة من السادة المحكمين من ذوي الخبرة والكفاءة في مجال التعليم والتوجيه التربوي، وعدت الفقرة صالحة إذ بلغ اتفاق المحكمين على صحتها بنسبة لا تقل عن 80%. (الملحق رقم (4) يبيِّن أسماء السادة المحكمين)، وذلك لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول النقاط الآتية:

- مدى مناسبة بنود الاستبانة وشموليتها للمجال الذي تندرج تحته.
- مدى وضوح الفقرات.
- مدى وضوح الصياغة اللغوية وسلامتها.
- إضافة أو حذف ما يرونه مناسباً.

وفيما يلي أبرز آراء المحكمين وملاحظاتهم:

أجمعت آراء المحكمين وبدرجة عالية على أهمية جميع الكفايات المهنية الواردة في بنود الاستبانة في تطوير العمل التوجيهي.

اقترح بعض المحكمين تعديل صياغة بعض الفقرات كونها مركبة، واقترح بعضهم حذف بعض

الفقرات لتكرار ذكرها في صياغة مشابهة، كما اقترح بعضهم إضافة فقرتين وتمت إضافتهما. الملحق رقم (8) يبيِّن ذلك.

وبعد دراسة آراء المحكمين وملاحظاتهم، قامت الباحثة بإجراء التعديلات المقترحة، حيث توصّلت إلى وضع استبانتين: الأولى موجهة للموجهين التربويين. والثانية: موجهة للمعلمين في صورتهما النهائية، الملحق رقم (9) يبيِّن الصورة النهائية لاستبانة الموجهين التربويين. والملحق رقم (10) يبيِّن الصورة النهائية لاستبانة المعلمين.

كما تمّ **حساب الصدق الداخلي لاستبانتي الموجهين التربويين والمعلمين** وذلك باستخدام معامل الترابط (لبيرسون) لمعرفة الترابط بين بنود مجالات الاستبانة ومجموعها، وذلك بتجريب استبانة الموجهين على عيِّنة من الموجهين التربويين في مديرية تربية القنيطرة والبالغ عددهم (19) موجهاً وموجهة، تمكّنت الباحثة من الحصول على (17) استبانة.

كما تمّ حساب الصدق الداخلي لاستبانة المعلمين، وذلك بتطبيقها على عينة استطلاعية من المعلمين والمعلمات في مدارس مدينة دمشق – كون الدراسة الأصلية ستطبق على الموجهين التربويين للمعلمين في مدينة دمشق – تمَّ اختيار مدرسة واحدة بالطريقة العشوائية (طريقة القرعة) من كلِّ منطقة تعليمية، وبلغ عدد العيِّنة (53) معلماً ومعلمة، (والملحق رقم (11) يبيِّن توزُّع عيِّنة الدراسة الاستطلاعية على المدارس في المناطق التعليمية بمدينة دمشق).

تمّ حساب معامل الترابط بين بنود الاستبانة ومجالاتها والدرجة الكلية للاستبانة، (استبانة الموجهين التربويين واستبانة المعلمين). والجدول رقم (12) يوضِّح ذلك:

الجدول رقم (12)

معاملات الارتباط بين مجالات الاستبانة والمجموع الكلّي لمجالات استبانة الموجهين التربويين، واستبانة المعلمين

مجالات الاستبانة	متوسط الترابط في استبانة الموجهين التربويين	متوسط الترابط في استبانة المعلمين
مجال العلاقات الإنسانية	0.56	0.72
مجال أساليب التوجيه	0.87	0.75
مجال طرائق التدريس	0.84	0.73
مجال تقنيات التعليم	0.91	0.76
مجال النشاط المدرسي	0.66	0.66
مجال إدارة الصف الدراسي	0.50	0.62
مجال التقويم	0.61	0.67

لقد تراوح متوسط الترابط لاستبانة الموجهين التربويين ما بين (0.56) كحد أدنى و(0.91) كحد أعلى، كما تراوح متوسط الترابط لاستبانة المعلمين ما بين (0.62) كحد أدنى و(0.76) كحد أعلى، وهي قيم قوية تدلُّ على أنَّ صدق الأداة يسمح بإجراء الدراسة.

3-3-2 - ثبات استبانة الموجهين التربويين:

للتأكد من ثبات الاستبانة يمكن استخدام إحدى الطرائق الآتية: الثبات بإعادة تطبيق الأداة أو المقياس، الثبات بإجراء مقياس معادل، والثبات بالتنصيف أو التجزئة النصفية. (مخائيل، 2007، 269 – 271) بالإضافة إلى حساب الثبات بحساب معامل ألفا كرنباخ.

تمّ تجريب الاستبانة استطلاعياً على عيّنة من الموجهين التربويين التابعين لمديرية تربية محافظة القنيطرة، وهي عيّنة بعضها يعمل في مديرية التربية بمحافظة القنيطرة، حيث تمّ الاجتماع معهم بمديرية التربية بالقنيطرة بتاريخ 13 / 12 / 2009، وبعضها الآخر يعمل في المجمع التعليمي التابع لمديرية تربية القنيطرة بمنطقة الزاهرة بمحافظة دمشق، وتمَّ الاجتماع معهم بتاريخ 17 / 12 / 2009، وبعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول تمّ إعادة تطبيق الاستبانة مرة ثانية (Test – Retest) على أفراد العيّنة نفسها، وتمَّ حساب معامل الثبات بين التطبيقين الأول والثاني، لكلِّ مجال من مجالات الاستبانة وللمجالات ككل، وقد بلغ معامل الثبات الإجمالي لعيّنة الموجهين (0.97)، وتمّ حساب معامل الثبات لاستبانة الموجهين أيضاً باستخدام معامل ألفا كرنباخ (Cronbach Alpha) لكلِّ مجال من مجالات الاستبيان وللمجالات كلّها، وقد بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للمجالات كلّها (0.96)، كما تمَّ أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكلِّ مجال من مجالات الاستبانة وللمجالات ككل، وقد بلغ معامل الثبات الكلّي للاستبانة (0.80)، وبلغ عدد البنود في الجزء الأول (36) بنداً، وفي الجزء (35) بنداً. والجدول رقم (13) يوضّح ذلك:

الجدول رقم (13)
معامل ثبات استبانة الموجهين التربويين بطريقة الإعادة وبطريقة ألفا كرونباخ وبطريقة التجزئة النصفية

مجالات الاستبانة	معامل الثبات بالإعادة	معامل الثبات بطريقة الفا كرونباخ	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية
مجال العلاقات الإنسانية	0.92	0.93	0.87
مجال أساليب التوجيه	0.97	0.93	0.91
مجال طرائق التدريس	0.95	0.82	0.82
مجال تقنيات التعليم	0.91	0.84	0.83
مجال النشاط المدرسي	0.95	0.88	0.78
مجال إدارة الصف الدراسي	0.82	0.89	0.89
مجال التقويم	0.87	0.98	0.98
الكلي	0.97	0.96	0.80

يتضح من الجدول رقم (13) لقيم ثبات الاستبانه أنَّها قيم قوية تعزِّز الثقة بدرجة ثبات الاستبانة، مما يجعلها صالحة للتطبيق على عيِّنة البحث.

3-3-3- ثبات استبانة المعلمين:

جُربت الاستبانة على عيِّنة استطلاعية من المعلمين والمعلمات في مدارس محافظة دمشق، والبالغ عدد افرادها (53) في 13 / 12 / 2009، وبعد مضي أسبوعين تمَّ إعادة تطبيقها مرة ثانية (Test – Retest) على أفراد العيِّنة نفسها. حيث تمَّ حساب معامل الثبات بين التطبيقين الأول والثاني لكلِّ مجال من مجالات الاستبانة وللمجالات ككل، وقد بلغ معامل الثبات الإجمالي لإجابات عيِّنة المعلمين (0.96)، وتمّ حساب معامل الثبات لاستبانة المعلمين باستخدام معامل ألفا كرنباخ (Cronbach Alpha) وقد بلغت قيمة معامل الثبات للمجالات كلّها (0.93). وتمَّ أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكلِّ مجال من مجالات الاستبانة وللمجالات ككل، وقد بلغ معامل الثبات الكلّي للاستبانة (0.73)، وبلغ عدد البنود في الجزء الأول (36) بنداً، وفي الجزء (35) بنداً. والجدول رقم (14) يوضِّح ذلك:

الجدول رقم (14)

معامل الثبات استبانة المعلمين بطريقة الإعادة وبطريقة ألفا كرنباخ والتجزئة النصفية

مجالات الاستبانة	معامل الثبات بالإعادة	معامل الثبات بطريقة ألفا كرنباخ	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية
مجال العلاقات الإنسانية	0.85	0.85	0.63
مجال أساليب التوجيه	0.92	0.81	0.70
مجال طرائق التدريس	0.89	0.88	0.79
مجال تقنيات التعليم	0.79	0.77	0.64
مجال النشاط المدرسي	0.91	0.83	0.68
مجال إدارة الصف الدراسي	0.97	0.84	0.71
مجال التقويم	0.91	0.82	0.62
الكلي	0.96	0.93	0.73

يتضح من الجدول رقم (14) لقيم ثبات الأستبانه أنَّها قيم قوية تعزِّز الثقة بدرجة ثبات الاستبانة، مما يجعلها صالحة للتطبيق على عيِّنة البحث.

وبذلك تمَّ التأكد من صدق استبانتي الموجهين التربويين والمعلمين وثباتهما، مما يجعلهما صالحتين للتطبيق على عينتي البحث من الموجهين التربويين والمعلمين.

الفصل الثاني **إجراءات تطبيق البرنامج التدريبي المقترح وأدواته**

أولاً:	عيِّنة البحث.
1 -	تحديد مجتمع البحث.
-2	اختيار عيِّنة البحث:
	2-1- اختيار عيِّنة الموجهين التربويين.
	2-2- اختيار عيِّنة المعلمين.
ثانياً:	التطبيق الميداني لأدوات البحث:
-1	تطبيق استبانة تحديد الاحتياجات التدريبية:
-2	التطبيق القبلي لأدوات قياس أثر البرنامج التدريبي المقترح:
	2-1- تطبيق بطاقة الملاحظة الميدانية على الموجهين التربويين.
	2-2- تطبيق استبانة تقويم أداء الموجهين التربويين من وجهة نظر المعلمين.
	2-3- تطبيق الاختبار التحصيلي واستبانة التقويم الذاتي للموجهين التربويين.
-3	تطبيق البرنامج التدريبي المقترح.
4 -	التطبيق البعدي لأدوات قياس أثر البرنامج التدريبي المقترح:
	4-1- تطبيق الاختبار التحصيلي واستبانة التقويم الذاتي للموجهين التربويين.
	4-2- تطبيق بطاقة الملاحظة الميدانية على الموجهين التربويين.
	4-3- تطبيق استبانة تقويم أداء الموجهين التربويين من وجهة نظر المعلمين.

إجراءات تطبيق البرنامج التدريبي المقترح وأدواته

أولاً: عيّنة البحث:

1- تحديد مجتمع البحث:

يتألف المجتمع الأصلي للبحث من موجهي وموجهات الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مديرية التربية بمحافظة دمشق، ومن جميع المعلمين والمعلمات في مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، للعام الدراسي 2009 / 2010 – وهو العام الذي طُبِّقت فيه الدراسة.

وقد بلغ عدد الموجهين التربويين في العام نفسه (46) موجهاً وموجهة (39) موجهة، و (7) موجهين. كما بلغ عدد أفراد المجتمع الأصلي للمعلمين حوالي (2939)، (311) معلماً، و(2628) معلمة، بحسب إحصائيات دائرة التعليم الأساسي في مديرية التربية في محافظة دمشق للعام الدراسي 2009 / 2010، موزعين على إحدى عشرة منطقة تعليمية في مدينة دمشق وهي: (الأمويين، والشاغور، والعباسيين، وقاسيون، والقدم، والقصاع، والمزرعة، والمزة، والمهاجرين، والميدان، واليرموك).

2- اختيار عيّنة البحث:

2-1- اختيار عيّنة الموجهين التربويين:

تشمل عيّنة البحث الموجهين والموجهات التربويين الذين أبدوا رغبة في الاشتراك بالبرنامج التدريبي، وبلغ عددهم (30) موجهاً وموجهة. الجدول رقم (15) يبيّن توزُّع أفراد عينة الموجهين التربويين بحسب متغيرات البحث.

الجدول رقم (15)

توزُّع أفراد عيّنة الموجهين التربويين بحسب متغيرات البحث

ت	المتغير		العدد	المجموع
1	الجنس	ذكر	7	30
		أنثى	23	
2	المؤهل العلمي التربوي	أهلية التعليم الابتدائي	20	30
		إجازة جامعية	10	
3	سنوات الخبرة في التوجيه	أقلّ من خمس سنوات	4	30
		خمس سنوات وأقلّ من عشر سنوات	15	
		عشر سنوات وأكثر	11	

2-2- اختيار عيِّنة المعلمين:

تمّ اختيار عيِّنة المعلمين بالطريقة القصدية (الغرضية)، حيث تـمّ اختيــار معلمــي المدارس التي تمّ فيها تطبيق بطاقة الملاحظة على الموجهين التربويين، وقــد بلــغ عــددهم (157) معلماً ومعلمة، أي بنسبة 5% من المجتمع الأصلي. الجدول رقم (16) يبيِّن توزُّع أفراد عيِّنة المعلمين بحسب متغيرات البحث.

الجدول رقم (16)

توزُّع أفراد عيِّنة المعلمين بحسب متغيرات البحث

ت	المتغير		العدد	المجموع
1	الجنس	ذكر	21	157
		أنثى	136	
2	المؤهل العلمي والتربوي	أهلية التعليم الابتدائي	82	157
		إجازة جامعية	64	
		دبلوم تأهيل تربوي	11	
3	سنوات الخبرة في التعليم	أقلُّ من خمس سنوات	30	157
		خمس سنوات وأقلُّ من عشر سنوات	40	
		عشر سنوات وأكثر	87	

ثانياً: التطبيق الميداني لأدوات البحث:

قامت الباحثة بمجموعة من الإجراءات، بهدف التطبيق الميداني لأدوات البحث المصممة بهدف قياس أثر البرنامج التدريبي المقترح والموجه للموجهين التربويين، فقد قامت الباحثة بالاجتماع مع الموجهين التربويين في مديرية التربية، وبعد أن عرَّفتهم بنفسها وبعنوان بحثها، والهدف منه، والإجراءات اللازمة لتنفيذه، تمَّت الإجراءات وفقاً لما يأتي:

1- تطبيق استبانة تحديد الاحتياجات التدريبية:

تمَّ توزيع الاستبانات على الموجهين التربويين والموجهات التربويات جميعهم، وقــد استفادت الباحثة من فرصة وجودهم في الدورة المركزية للموجهين التربويين التــي عقــدتها وزارة التربية بتاريخ 10 / 2 / 2009، حيث قامت بتعريفهم بالبحــث، والهــدف منــه، وبمضمون الاستبانة، والهدف منها. استغرق التطبيق الميداني لأداة البحث حوالي ثلاثة أسابيع من 10 / 2 / 2009، حتى 5 / 3 / 2009، حيث وزِّعت الباحثة الاستبانة على المــوجهين التربويين جميعهم في اليوم الثاني من الدورة، وتابعتهم بعد ذلك في مديريــة التربيــة حتــى استطاعت الحصول على العيِّنة المذكورة أعلاه.

2- التطبيق القبلي لأدوات البحث:

2-1- تطبيق بطاقة الملاحظة الميدانية على الموجهين التربويين:

قامت الباحثة بالاطلاع على برامج زيارة الموجهين التربويين الشهرية للمدارس الراغبين بالمشاركة في البرنامج التدريبي، حتى تقوم بزيارتهم وتطبيق بطاقة الملاحظة القبلية عليهم، وقد تمّ التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة في الفترة الممتدة ما بين 3 / 1 / 2010 و14 / 2 / 2010، حيث كانت الباحثة تقوم برصد أداء الموجه التربوي وملاحظاته وتوجيهاته للمعلمين في أثناء الزيارة الصفية للمعلم، وفي اللقاء الفردي مع المعلم بعد الزيارة الصفية، وذلك لتحديد مستوى أداء الموجهين التربويين قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح. (والملحق رقم (12) يبيِّن أسماء المدارس التي تمّ فيها التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة).

2-2- تطبيق استبانة تقويم أداء الموجهين التربويين من وجهة نظر المعلمين:

قامت الباحثة بالتطبيق القبلي لاستبانة تقويم أداء الموجهين التربويين من وجهة نظر المعلمين في مدى ممارستهم للكفايات المهنية اللازمة لعملهم، على المعلمين الذين يشرف عليهم الموجهون التربويون الذين تمّ تطبيق بطاقة الملاحظة عليهم في مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، وقد قدَّمت الباحثة نفسها، وذكرت عنوان بحثها والهدف منه، كما قدَّمت شرحاً مختصراً عن الاستبانة والهدف منها، وكيفية الإجابة عن بنودها، ثمّ قامت بتوزيع الاستبانات عليهم، وتركت لهم فترة زمنية مناسبة للإجابة عنها، وكانت تعود بعد عدة أيام لجمعها منهم، وقد تمّ تطبيق الاستبانات في الفترة الممتدة ما بين 9 / 2 / 2010 و24 / 2 / 2010، وذلك لتحديد مستوى أداء الموجهين التربويين قبل البرنامج التدريبي المقترح من وجهة نظر المعلمين. وقد تراوح عدد الاستبانات التي تمّ استرجاعها من المعلمين مابين 4 إلى 6 استبانات من كلٍّ مدرسة، وذلك بعد استبعاد الاستبانات غير المكتملة الإجابة عن بنودها.(والملحق رقم (13) يبيِّن أسماء المدارس، وعدد المعلمين والمعلمات في المدارس التي تمّ فيها التطبيقين القبلي والبعدي لاستبانة المعلمين).

2-3- تطبيق الاختبار التحصيلي واستبانة التقويم الذاتي للموجهين التربويين:

قامت الباحثة بالاجتماع مع الموجهين التربويين في مديرية تربية دمشق، يومي الإثنين بتاريخ 8 / 2 / 2010، والخميس بتاريخ 11 / 2 / 2010، - حسب دوامهم في مديرية التربية - وقامت بتطبيق الاختبار التحصيلي عليهم أولاً، وذلك بعد أن شرحت لهم

الهدف منه، وأرشدتهم إلى كيفية الإجابة عنه، والزمن المحدد للإجابة. وبعد الانتهاء من تطبيق الاختبار التحصيلي وجمعه، قامت بتوزيع الاستبانة على الموجهين التربويين بعد أن شـرحت لهم الهدف منها وكيفية الإجابة عن بنودها، وذلك لتحديد مستوى أداء الموجهين التربويين قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح. وقد تمّ التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي وللاستبانة، وقـد أعيدت جميعها، حيث تمّ جمع الاختبار التحصيلي والاستبانات من الموجهين التربويين في اليوم نفسه.

3- تطبيق البرنامج التدريبي المقترح:

بعد تطبيق الاختبار التحصيلي واستبانة الموجهين التربويين، اجتمعت الباحثة في اليـوم نفسه مع الموجهين التربويين، ووزعت لكل منهم نسخة من البرنامج التـدريبي، ومـا يتطلبـه تطبيق البرنامج من أقلام ودفاتر وأوراق...، وذلك بعد أن قامت بشرح مختصـر لمحتويـات البرنامج التدريبي والهدف العام منه، وأساليب تنفيذه، والأنشطة المصاحبة لوحـدات البرنـامج التدريبي، والوسائل والتقنيات التي يمكن استخدامها لتنفيذه، وأساليب التقويم المتبعـة، والمـدة الزمنية المقترحة لتنفيذه. ولكي تكون الفائدة المرجوة أكبر من البرنامج التدريبي، تمّ تقسيم عيِّنة الدراسة إلى مجموعتين، وتمّ اللقاء معهم يومي الاثنين والخميس من كلِّ أسبوع فـي مديريـة التربية – وهي الأيام التي يداومون فيها في المديرية – حيث تمّ تنفيذ جلستين لكلِّ مجموعة مدة الجلسة ساعتان يتخللهما فترة استراحة، أي بمعدل (4) ساعات اسبوعياً لكلِّ مجموعة. وقـد خصصت الجلسة الأولى لإثراء الجانب النظري للمادة التدريبية من قبـل الباحثـة، ولمناقشـة ملاحظات الموجهين وتعليقاتهم على الجانب النظري المعد مسـبقاً قبـل حضـورهم جلسـات التدريب، وخصصت الجلسة الثانية لتنفيذ الأنشطة والتدريبات المتضمنة في كل وحـدة، وذلـك باستخدام أسلوب العصف الذهني وورش العمل. وقد اسـتخدمت الباحثـة برنـامج العـروض التقديمية (power point) في عرض البرنامج التدريبي وأنشطته، حيث قامت بإعداد وحدات البرنامج التدريبي جميعها على هذا البرنامج (والمرفق نسخة عنة مع البرنـامج التـدريبي). بالإضافة إلى أوراق العمل المتعلقة بالبرنامج والتي كان يتمُّ تحضيرها من قبل الباحثة ومن قبل الموجهين التربويين.

كما تمَّ تحديد يومي الأحد والثلاثاء من كلِّ أسبوع – أي يوم واحد لكلِّ مجموعة– لتنفيـذ زيارات ميدانية للمدارس، قامت الباحثة بمرافقتهم بهذه الزيـارات، لتطبيـق بعـض الأنشـطة والتدريبات التي تضمنتها وحدات البرنامج التدريبي على أرض الواقع، ومناقشتها مع المعلمين، وتقويمها، وتقديم المقترحات للعمل على تحسينها. بالإضافة إلى تطبيقها من قبل أفـراد العيِّنـة

بمفردهم في المدارس التي يشرفون عليها، ثمّ يتمُّ مناقشتها، وتبادل الآراء والمقترحات حولها في الجلسات القادمة.

استغرق تطبيق البرنامج التدريبي المقترح مدة شهرين بـدءاً مـن 15 / 2 / 2010، ولغاية 15/ 4 / 2010.

4- التطبيق البعدي لأدوات قياس أثر البرنامج التدريبي المقترح:

4-1- تطبيق الاختبار التحصيلي واستبانة التقويم الذاتي للموجهين التربويين:

قامت الباحثة بالاجتماع مع الموجهين التربويين في مديرية التربية، بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي المقترح، وذلك للتطبيق البعـدي للاختبـار التحصـيلي، واسـتبانة المـوجهين التربـويين، يـومي الاثنـين بتـاريخ 19 / 4 / 2010، والخمـيس بتـاريخ 22 / 4 / 2010، وذلك للوقوف على مدى التغيُّر الحاصل لديهم بعد التطبيق البعدي للبرنامج التدريبي المقترح، وقد تمّ التطبيق البعدي للاختبار والاستبانة، وتمّ جمعهما من الموجهين فـي اليوم نفسه.

4-2- تطبيق بطاقة الملاحظة الميدانية على الموجهين التربويين:

قامت الباحثة بالاطلاع أيضاً على برامج زيارة الموجهين التربويين الشهرية للمـدارس الذين شاركوا في البرنامج التدريبي، وذلك للقيام بزيارتهم وتطبيق بطاقة الملاحظـة البعديـة عليهم، وقد تمّ التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في الفترة الممتدة مـا بـين 13 / 4 / 2010 و17 / 5 / 2010، حيث كانت الباحثة تقوم برصـد أداء الموجـه التربـوي وملاحظاتـه، وتوجيهاته للمعلمين في أثناء الزيارة الصفية للمعلم، وفي اللقاء الفردي مع المعلم بعد الزيـارة الصفية، وذلك لمعرفة أثر البرنامج التدريبي في تحسين جودة أداء الموجهين التربويين.

4-3- تطبيق استبانة تقويم أداء الموجهين التربويين من وجهة نظر المعلمين:

قامت الباحثة بالتطبيق البعدي لاستبانة تقويم أداء الموجهين التربويين من وجهة نظـر المعلمين في مدى ممارستهم للكفايات المهنية اللازمة لعملهم، اعتباراً مـن 12 / 5 / 2010، وحتى نهاية العام الدراسي 2009 / 2010، ثمّ استمرت بمتابعة جمعهم أيام دوام المدارس في العطلة الصيفية، وذلك يومي الاثنين والثلاثاء من كلِّ أسبوع، وذلك للوقوف على مدى التغير الحاصل في أداء الموجهين التربويين من وجهة نظرهم بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح. وبعد الانتهاء من تطبيق الأدوات السابقة الذكر، قامت الباحثة بتفريغ بيانات كلٍ من الاختبارات التحصيلية، والاستبانات، ورصد نتائج بطاقة الملاحظة تمهيداً لتحليلها ومعالجتها إحصائياً.

الفصـــل الثالث

عرض النتائج ومناقشتها

أولاً :	النتائج المتعلقة بتطبيق استبانة تحديد الاحتياجات ومناقشتها.
ثانياً:	النتائج المتعلقة بتصميم البرنامج التدريبي المقترح ومناقشتها.
ثالثاً:	النتائج المتعلقة بقياس أثر البرنامج التدريبي المقترح ومناقشتها:
	1- النتائج المتعلقة بالاختبار التحصيلي.
	2- النتائج المتعلقة ببطاقة الملاحظة.
	3- النتائج المتعلقة باستبانة التقويم الذاتي لأداء الموجهين التربويين في مدى ممارستهم للكفايات المهنية اللازمة لعملهم.
	4- النتائج المتعلقة باستبانة تقويم أداء الموجهين التربويين في مدى ممارستهم للكفايات المهنية اللازمة لعملهم من وجهة نظر المعلمين.
رابعاً :	مقترحات البحث.
خامساً:	البحوث المقترحة.
سادساً:	ملخص البحث.

عرض النتائج ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج المتعلقة بأسئلة البحث وفرضياته ومناقشتها، والتحليل الإحصائي لأدوات البحث الآتية:

- **الاختبار التحصيلي:** الذي يهدف إلى قياس الجانب المعرفي لدى الموجهين التربويين، قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح وبعده.

- **بطاقة الملاحظة:** التي تهدف إلى قياس أداء الموجهين التربويين قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح وبعده.

- **استبانة تقويم ذاتي لأداء الموجهين التربويين في مدى ممارستهم للكفايات المهنية اللازمة لعملهم:** التي تهدف إلى تعرّف رأي الموجه التربوي بالتحسن الذي طرأ على أدائه، جراء اشتراكه بالبرنامج التدريبي.

- **استبانة تقويم أداء الموجهين التربويين من وجهة نظر المعلمين في مدى ممارستهم للكفايات المهنية اللازمة لعملهم:** التي تهدف إلى تعرّف رأي المعلمين بالتحسن الذي طرأ على أداء الموجهين التربويين جراء اشتراكهم بالبرنامج التدريبي، من وجهة نظر المعلمين الذين يشرفون عليهم.

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول من أسئلة البحث ومناقشتها، والذي ينصُّ على:

- ما الاحتياجات التدريبية اللازمة للموجهين التربويين في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظرهم ؟

- نتائج تطبيق استبانة تحديد الاحتياجات ومناقشتها:

تمّ حساب المتوسطات الحسابية لإجابات الموجهين التربويين على فقرات الاستبانة والتي تمثّل الكفايات اللازمة للموجهين التربويين، وقد اعتبرت الباحثة أن كلّ مجال حصل على متوسط حسابي يزيد على (2) هي بحاجة للتدرب عليها.

والجدول رقم (17) يوضّح نتائج تحديد الاحتياجات في كلّ مجال من مجالات الاستبانة مرتبة ترتيباً تنازلياً.

الجدول رقم (17)

الكفايات المهنية التي يرى الموجهون التربويون أنَّهم بحاجة للتدرب عليها

مرتبة ترتيباً تنازلياً في كلِّ مجال

التسلسل	الكفايات المهنية	متوسطات درجات الموجهين
	مجال العلاقات الإنسانية	
6	إقامة علاقات تعاون بين المدرسة والأسرة ومؤسسات المجتمع المحلي.	3.0344
4	تعزيز انتماء المعلمين لمهنتهم للوصول إلى الرضا الوظيفي لديهم.	2.9310
5	تشجيع العمل التعاوني بين العاملين في المدرسة.	2.8275
7	توجيه المعلمين إلى الاهتمام بالاجتماعات التي يعقدونها مع أولياء الأمور لتحقيق الأهداف المرجوة منها.	2.7586
2	توجيه المعلمين إلى كيفية تحمل المسؤولية في أعمالهم.	2.4482
3	توجيه المعلمين إلى كيفية التعبير عن أفكارهم في جو من الديمقراطية.	2.3448
1	إقامة علاقات إنسانية مع المعلمين والعاملين في المدرسة.	2.1379
	المتوسط العام	**2.6403**
	مجال أساليب التوجيه	
13	توجيه المعلمين من خلال موقع وزارة التربية على شبكة الانترنت.	4.206897
11	تحفيز المعلمين على إجراء بحوث تربوية تسهم في إغناء خبراتهم التربوية.	4.0000
7	توجيه المعلمين إلى بعض المواقع الالكترونية التي تفيدهم في تطويرهم المهني.	3.862069
10	تنظيم ورش عمل تربوية لتدريب المعلمين بما يلبِّي احتياجاتهم.	3.758621
9	عقد ندوات مع المعلمين بهدف تطوير خبراتهم التعليمية.	3.62069
6	تزويد المعلمين بالقراءات والنشرات التربوية التي تساعدهم على تطويرهم المهني.	3.448276
8	عقد ندوات مع المعلمين للبحث في مشكلاتهم التعليمية والعمل على إيجاد الحلول المناسبة لها.	3.448276
12	تطبيق الأساليب الحديثة في التوجيه التربوي.	3.413793
4	عقد الاجتماعات العامة مع المعلمين بهدف توجيههم إلى الأساليب الفعاَّلة في تطبيق مبادىء الجودة الشاملة.	3.206897

3.068966	عقد الاجتماعات العامة مع المعلمين بهدف توضيح مبادىء الجودة الشاملة.	3
2.206897	الإشراف على كيفية تنفيذ تبادل الزيارات بين المعلمين.	5
2.172414	توظيف الاجتماع الذي يُعقد مع المعلم بعد الزيارة الصفية لتعميق الايجابيات وتجاوز السلبيات في أدائه.	2
1.965517	متابعة تقدُّم عمل المعلمين.	1
3.2599	**المتوسط العام**	
	مجال الأهداف التربوية	
2.0689	تقويم الأهداف التربوية باستمرار وفق معايير الجودة الشاملة.	3
1.6896	المتابعة المستمرة لمدى تحقق الأهداف التربوية المقررة من الوزارة.	1
1.4827	توضيح أهداف التوجيه الديمقراطي في التعامل مع المعلمين.	5
1.4482	تدريب المعلمين على كيفية صياغة أهداف الدرس على نحو إجرائي قابل للقياس.	6
1.3793	توضيح أهداف التربية والتعليم للمعلمين.	4
1.3793	صياغة أهداف التوجيه التربوي بحيث تكون قابلة للتحقق.	3
1.5747	**المتوسط العام**	
	مجال محتوى المناهج	
3.2068	تشجيع المعلمين على استخدام شبكة المعلومات (الانترنت) للتعرف على المصادر المختلفة لتطوير المناهج باستمرار.	9
2.0000	تقويم محتوى المناهج التعليمية.	5
1.7931	تحفيز المعلمين لبيان آرائهم في محتوى المناهج التعليمية بهدف تطويرها.	3
1.7241	توجيه المعلمين إلى ضرورة ربط المناهج بالبيئة المحلية.	8
1.6551	حثُّ المعلمين لتشجيع تلاميذهم على إجراء التطبيقات والتجارب العملية المتعلقة بالمناهج التعليمية.	7
1.6206	توضيح المفاهيم الجديدة في محتوى المناهج للمعلمين.	2
1.5862	توجيه المعلمين إلى التحلي بالمرونة عند تطبيق محتوى المنهاج بما يحقق مبادىء الجودة.	4
1.4827	توضيح أهداف المناهج الدراسية للمعلمين.	1
1.3793	تشجيع المعلمين على العودة لمصادر أخرى خارج الكتاب المدرسي لإغناء محتوى الدرس.	6
1.8275	**المتوسط العام**	

	مجال طرائق التدريس	
3	تدريب المعلمين على استخدام الطرائق التعليمية الكشفية في التعليم.	3.0689
2	تدريب المعلمين على استخدام الطرائق التعليمية التفاعلية في التعليم.	2.8965
4	توجيه المعلمين إلى اختيار الطريقة التعليمية المناسبة لمستوى التلاميذ بهدف الوصول إلى إتقان التعليم.	2.7241
5	الحرص على استفادة المعلمين من نماذج التعليم التي يضعها المعلمون المتميزون.	2.7241
7	مساعدة المعلمين على امتلاك مهارة إدارة الصف.	2.2758
6	تقييم تحضير المعلمين لدروسهم في ضوء الخطة الدرسية المقررة.	1.6896
1	توضيح كيفية تخطيط الدرس للمعلمين.	1.1724
	المتوسط العام	**2.3644**
	مجال تقنيات التعليم	
3	تدريب المعلمين على استخدام التقنيات الحديثة في التعليم.	3.6206
4	توجيه المعلمين إلى مجالات استخدام الحاسوب في عملية التعليم.	3.4482
2	توجيه المعلمين إلى الاستفادة من خامات البيئة المحلية في إنتاج بعض الوسائل التعليمية.	2.8275
1	توجيه المعلمين إلى الاستفادة المثلى من التقنيات والوسائل التعليمية المتوافرة في المدرسة.	2.5862
	المتوسط العام	**3.1206**
	مجال النشاط المدرسي	
5	توجيه المعلمين إلى كيفية توظيف الأنشطة التعليمية لتنمية القدرات الفكرية والإبداعية لدى التلاميذ.	3.2068
2	الحوار الفعّال مع المعلمين لتنفيذ الأنشطة المناسبة التي يمكن تنفيذها داخل المدرسة وخارجها.	3.0000
1	توجيه المعلمين إلى كيفية توظيف النشاط المدرسي في تكوين الخبرات الحياتية للتلاميذ.	2.9655
4	توجيه المعلمين إلى كيفية التعاون مع الأسرة والمجتمع المحلّي لقيام التلاميذ بالأنشطة المدرسية المصاحبة للمادة التعليمية.	2.7586
3	متابعة تنفيذ برامج الأنشطة المدرسية.	2.4827

6	متابعة ما يقوم به التلاميذ بإشراف معلميهم من معارض علمية وفنية.	1.9310
	المتوسط العام	**2.7241**
	مجال الكتاب المدرسي	
1	توجيه المعلمين إلى كيفية تقويم محتوى الكتاب المدرسي.	1.3448
3	إقناع الجهات التربوية المختصة بالأخذ بما يقدمه المعلمون من مقترحات تتعلق بتطوير الكتاب المدرسي.	1.3103
4	تدريب المعلمين على كيفية الاستفادة المثلى من الكتاب المدرسي في العملية التعليمية.	1.2413
2	تقويم إخراج الكتاب المدرسي وشكله.	1.1034
	المتوسط العام	**1.25**
	مجال التقويم	
11	القدرة على التقويم الذاتي المستمر للعمل.	3.0000
10	تشجيع المعلمين على التقويم الشامل للتلميذ.	2.8965
4	تدريب المعلمين على استخدام أساليب تقويم التلاميذ المتنوعة.	2.8965
5	توجيه المعلمين إلى كيفية البناء الصحيح للاختبارات.	2.8620
3	تشجيع المعلمين على تقويم أنفسهم ذاتياً.	2.6896
7	مساعدة المعلمين على تشخيص نقاط القوة والضعف في العملية التعليمية في ضوء نتائج الاختبارات.	2.6551
6	المتابعة المستمرة لأساليب التقويم التي يعتمدها المعلمون.	2.5862
1	توضيح أهداف عملية تقويم المعلمين.	2.5172
9	تقويم التلاميذ في أثناء الزيارة الصفية للتأكد من مدى استيعابهم للخبرات التعليمية.	2.4827
2	استخدام البطاقة المناسبة للتقويم الموضوعي للمعلمين.	2.2068
8	متابعة المعلمين لتصحيح الواجبات المنزلية للتلاميذ.	1.8275
	المتوسط العام	**2.6018**
	مجال المكتبة المدرسية	
4	العمل مع الجهات المختصة وإدارة المدرسة والمعلمين لإدخال التقانات الحديثة إلى المكتبة المدرسية وتحويلها إلى مركز لمصادر التعلم.	1.6896

1	الوقوف على آراء المعلمين في مدى ملاءمة محتويات المكتبة المدرسية للأهداف التربوية.	1.1379
2	متابعة مدى استفادة المعلمين من محتويات المكتبة.	1.0000
3	التنسيق مع إدارة المدرسة لتأمين المكان المناسب والجو الملائم للمطالعة في المكتبة المدرسية.	1.0000
	المتوسط العام	**1.2068**
	مجال البناء المدرسي	
1	تشجيع المعلمين على توظيف البناء المدرسي توظيفاً مناسباً للعملية التعليمية والأنشطة المصاحبة.	1.0689
2	توجيه المعلمين إلى ضرورة المحافظة على البناء المدرسي ومحتوياته.	1.0000
3	توجيه المعلمين إلى الاهتمام بنظافة المدرسة وسلامة بيئتها.	1.0000
	المتوسط العام	**1.0229**

كما يوضّح الجدول رقم (18) المتوسط الحسابي لاحتياجات الموجهين التربويين مرتبة تنازلياً لكلِّ مجال من مجالات الاستبانة:

الجدول رقم (18)
المتوسط الحسابي لاحتياجات الموجهين التربويين مرتبة تنازلياً لمجال الكفايات المهنية

التسلسل	مجالات الكفايات المهنية	متوسطات درجات الموجهين
1	مجال أساليب التوجيه	3.2599
2	مجال تقنيات التعليم	3.1206
3	مجال النشاط المدرسي	2.7241
4	مجال العلاقات الإنسانية	2.6403
5	مجال طرائق التدريس	2.3644
6	مجال التقويم	2.6018

يلاحظ من خلال الجدولين (17 و 18) أنَّ الموجهين التربويين بحاجة للتدرب على الكفايات المهنية في المجالات الآتية:

- مجال أساليب التوجيه.
- مجال تقنيات التعليم.
- مجال النشاط المدرسي.
- مجال العلاقات الإنسانية.
- مجال طرائق التدريس.

- مجال التقويم. حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمجالات جميعها أكبر من المتوسط الحسابي (2).

ويلاحظ من الجدولين (17) أنَّ الموجهين التربويين لا يحتاجون للتدرب على الكفايات المهنية في المجالات الآتية:

- مجال محتوى المناهج.
- مجال الأهداف التربوية.
- مجال الكتاب المدرسي.
- مجال المكتبة المدرسية.
- مجال البناء المدرسي. حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمجالات جميعها أقل من المتوسط الحسابي (2).

وهكذا تمّ تحديد الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، **وقد حُددت بستة مجالات وهي:** **(مجال أساليب التوجيه، مجال تقنيات التعليم، مجال النشاط المدرسي، مجال العلاقات الإنسانية، مجال طرائق التدريس، مجال التقويم).**

جاءت الاحتياجات التدريبية لتطوير كفاية أساليب التوجيه التربوي في المرتبة الأولى حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المجال (3.2599)، وذلك لأهمية كفاية أساليب التوجيه التربوي، فلأسلوب التوجيه التربوي أثر كبير في تحقيق أهداف التوجيه التربوي، وبما أنَّ التوجيه التربوي عملية فنية تعاونية هدفها تحسين التعليم ومساعدة المعلمين على تحسين مهاراتهم التعليمية وتطويرها، كان لابدَّ من أن يستخدم الموجِّه التربوي أساليب توجيهية متنوعة لتحقيق أهداف التوجيه، وبما أنَّ إعداد الموجِّه التربوي وتدريبه لا يُكسبه جميع الكفايات اللازمة لعمله التوجيهي على نحو يفي بمتطلبات عمله، فإعداده يتم في الواقع الحالي من خلال إتباع أسلوب مرافقة الموجهين القدامى في عملهم لفترة محددة يطلعون فيها على طبيعة العمل التوجيهي في الميدان التربوي، ومن خلال دورة قصيرة لا تتجاوز الأسبوع، ويتمُّ التركيز فيها على الجانب النظري أكثر من الجانب العملي، وبالنسبة لتدريبه في أثناء الخدمة يتم تدريبهم من خلال دورات تدريبية يغلب عليها الجانب النظري على الجانب العملي، وهذا ما لاحظته الباحثة في أثناء حضورها الدورة التدريبية المركزية للموجهين التربويين التي عقدتها وزارة التربية بتاريخ 10 / 2 / 2009، واقتصرت الدورة على الاستماع لمحاضرات تلقى عليهم، ويتمّ

الحوار والمناقشة حولها، وهي تكرار لمحتوى التعيينات التي وزعت عليهم قبل بـدء الـدورة، وترى الباحثة أنَّ هذا الأسلوب لا يفيد الموجه التربوي كثيراً في عمله الجديد، كونـه يعـرف الكثير عن طبيعة عمل الموجه التربوي حين كان مديراً أو معلماً، كما ترى أنَّ هذا الأسلوب من الإعداد والتدريب يبقى قاصراً عن إكساب الموجهين التربويين كفاية أساليب التوجيه التربـوي، وبالتالي يشعر الموجهون التربويون أنَّهم بحاجة كبيرة للتدريب على أساليب التوجيه المتنوعـة، وذلك لتحقيق ذاتهم ولاكتساب المعارف والمهارات والكفايات اللازمة لأداء أدوارهم.

وجاءت الاحتياجات التدريبية لتطوير كفاية تقنيات التعليم بالمرتبة الثانية، حيث بلـغ المتوسط الحسابي العام لهذا المجال (3.1206)، وترى الباحثة أنَّه في ظلِّ تأثير الألفية الثالثة بكل تحدياتها المعرفية والتكنولوجيا على مناحي الحياة كافة، والتي فرضت علـى المؤسسـات التربوية جميعها ضرورة مراعاتها والتكيُّف في ظلّها، وأسهمت بشكل كبيـر فـي تغييـر دور المعلم، حيث أنَّه لم يعد المصدر الوحيد للمعرفة، فقد تعددت أدواره و تنوعت، وعلى الموجـه التربوي تدريبه ليستطيع العمل حسب أدواره الجديدة لتحقيق أهداف العملية التعليمية التعلميـة، لذلك أصبح هناك ضرورة ملحَّة لإدخال التغيير المناسب في عمل الموجِّه التربوي، والذي يبدأ بامتلاك الموجهين التربويين للمعرفة الكافية بالتقنيات التربوية وتـدريبهم علـى اسـتخدامها، ليتمكّنوا بالتالي من تدريب المعلمين على استخدام هذه التقنيات التعليمية الحديثـة كالحاسـوب، والفيديو، والانترنت، وكاميرا التصوير، وأجهزة العرض المتعددة.

وجاءت الاحتياجات التدريبية لتطوير كفاية النشاط المدرسي بالمرتبة الثالثة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المجال (2.7241)، وترى الباحثة أنَّه لا يمكن الفصل بين المناهج المدرسية والأنشطة المدرسية، فالنشاط المدرسي هو جزءٌ من المنهج الدراسي، يهتمُّ بـالمتعلم، وبتنمية قدراته الجسدية والعقلية، وعلى الموجِّه التربوي توجيه المعلمين إلى توظيف الأنشـطة المدرسية الصفية واللاصفية لتحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية، وذلك من خلال تـدريبهم على تخطيط الأنشطة المدرسية وتصميمها، والإشراف على تطبيقها وتقويمها. وقـد لاحظـت الباحثة من خلال مرافقتها الموجهين التربويين في الزيارات الصفية للمعلمين أنَّهم لا يعطون هذا الجانب حقَّه من الاهتمام وتوجيه المعلمين لأهمية الأنشطة المدرسية، ويتمُّ التركيز عليـه مـن خلال اللقاءات الطلائعية، وهي قليلة تتمُّ مرتين أو ثلاث مرات في الفصل الدراسي، ولا تشمل

المدارس جميعها التي يشرف عليها الموجِّه التربوي، وهذا ما جعلهم يؤكِّدون حاجتهم لتطـوير كفاية الأنشطة المدرسية.

وجاءت الاحتياجات التدريبية لتطوير كفاية العلاقات الإنسانية بالمرتبة الرابعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المجال (2.6403)، وترى الباحثة أن طبيعة العلاقة بين الموجه التربوي والمعلم، تحدِّد مدى الفائدة المرجوة من العملية التوجيهية لتحسين كفايات المعلمين وتطويرها، كما ترى الباحثة أنَّ الحاجة التدريبية لكفاية العلاقات الإنسانية، تؤكِّد أهمية ممارسة الموجه التربوي للتوجيه الديمقراطي التشاركي الواعي، والذي يحرص على خلق بيئة عمل متكافئة متحابة بين الموجهين التربويين والمعلمين، وبين المعلمين أنفسهم، بالإضافة إلى تقدير أعمالهم واحترام إنسانيتهم وتفهم شعورهم بعمق، بعيداً عن تفرد الموجِّه التربوي برأيه، وإلزام المعلم بتنفيذ تعليماته وتوجيهاته. وقد أدرك الموجهون التربويون أنَّ عملهم لا يقتصر على ملاحظة المعلم في صفِّه وتقويمه، وإنما مساعدته على فهم عمله ومهام وظيفته، وتحسين كفاياته وتطويرها، وهذا يتطلب منهم استخدام أساليب اتصال مناسبة تحفز المعلمين للعمل، وتقرّبهم من الموجِّه التربوي، وتزيد ثقتهم به، وهذا ما يبرر حاجتهم لهذه الكفاية، التي أتت في المرتبة الرابعة.

وجاءت الاحتياجات التدريبية لتطوير كفاية طرائق التدريس بالمرتبة الخامسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المجال (2.5632)، وترى الباحثة أنَّ التدريس من أبرز واجبات المعلم، وعلى المعلم التنويع في استخدام طرائق التدريس لتحقيق الأهداف المحددة، ويتجلّى دور الموجه التربوي في تدريب المعلم على إتقان مهارات التدريس، ومع التطور الحاصل في المناهج التربوية، والتي تعمل وزارة التربية على تطبيقها في المدارس كافة، والذي يتطلب استخدام طرائق تدريس فعَّالة تعتمد على تفعيل دور المتعلم، وعلى إيجابيته، فلا يكون التلميذ فيها متلقياً للمعلومات فقط، بل مشاركا وباحثا عن المعلومة بشتى الوسائل الممكنة تحت إشراف المعلم وتوجيهه وتقويمه، وترى الباحثة أنَّ هذه الحاجة مرتبطة بحاجة الموجهين التربويين لتطوير كفاية أساليب التوجيه التربوي، من خلال التدريب على عقد الندوات، والمشاغل التربوية، والدروس التوضيحية، وتبادل الزيارات بين المعلمين، وغيرها من الأساليب، وهذا يمكنهم من تدريب المعلمين على استخدام طرائق التدريس الفعالة، والتي هم بحاجة ماسة إليها بعد تعديل المناهج.

وجاءت الاحتياجات التدريبية لتطوير كفاية التقويم في المرتبة السادسة والأخيرة، للتدرب عليها، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المجال (2.6018)، لأنه المجال الذي يحرص الموجه التربوي على تطبيقه في عمله. وترى الباحثة أنَّ كفاية التقويم لا تقلُّ أهمية عن الكفايات السابقة فهي متمِّمة ومكمِّلة لها، كما أنَّها تمثل جزءاً مهماً من عمله التوجيهي، فلكي يساعد الموجه التربوي المعلم على تحسين كفاياته التعليمية لابدّ له من تقويم عمله، وحتى يُحسّن الموجه التربوي عمله، ويطور كفاياته لابدّ له من تقويم ذاته.

اتفقت نتيجة السؤال الأول مع نتائج دراسات كل من: أبو الشيخ (1992)، والخطيب (1995)، والجندي (1999)، واسماعيل (2001)، والمقطرن (2006)، والرحيل (2007)، وجرادات (2009)، من حيث حاجة الموجهين التربويين للتدريب على كفايات التوجيه التربوي، ولو أنها اختلفت مع هذه الدراسات من حيث ترتيب درجة الاحتياج للتدريب. وبشكل عام ترى الباحثة أنَّ حاجة الموجهين التربويين للتدريب على الكفايات السابقة يعود إلى الأسباب الآتية:

1- الأسلوب المتبع في اختيار الموجهين التربويين، فقد كان يتمُّ الاختيار وفق أسلوب الأقدمية حتى فترة قريبة جداً، والذي يفترض أنَّ الشخص الأقدم خبرة في التعليم هو الأفضل لشغل وظيفة الموجه التربوي، وترى الباحثة أنَّ هذا الأسلوب لا يكفي وحده بل لابدّ من توافر شروط أخرى للمرشَّح لهذا العمل تتناسب مع المهام والوظائف التي سيقوم بها.

2- القصور في برامج إعداد الموجهين التربويين وتدريبهم، فمعظم هذه البرامج لا تفي بالغرض المطلوب، إذ أنَّها تركِّز على الجانب النظري أكثر من الجانب العملي.

3- ضعف قدرة الموجهين التربويين على النمو الذاتي، ومواكبة كلِّ ما هو جديد في مجال عمله، وقد يعود ذلك إلى:

- كثرة أعباء الموجِّه التربوي.
- ضعف إدراك البعض أهمية دوره كموجِّه تربوي عليه أن يقدِّم الجديد للمعلمين.
- النظر إلى التوجيه التربوي كوظيفة يمكن من خلالها إلقاء التعليمات النمطية.

4- ضعف انتماء الموجِّه التربوي لمهنته، أو أنَّه يحاول الحصول على لقب موجه تربوي، دون التفكير بمدى قدرته على القيام بمهام ووظائف التوجيه التربوي، بالإضافة إلى العدد الكبير من المعلمين الذين يشرف عليهم. ويتفق هذا مع ما أسفرت عنه دراسات كل من (أبو الشيخ، 1992)، و(الخطيب، 1995)، و(اسماعيل، 2001)، و(فلمبان،2005)، و(سليم، 2006)، و(الرحيل، 2007)، و(أبو شاهين، 2008)، و(جرادات، 2009).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني من أسئلة البحث ومناقشتها، والذي ينص على:

- ما محتوى البرنامج التدريبي المقترح لتحقيق الجودة في أداء الموجهين التربويين؟

بعد تحديد الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين من وجهة نظرهم، قامت الباحثة ببناء البرنامج التدريبي المقترح، والذي تكوَّن من الكفايات التوجيهية التي ثبتت حاجة الموجهين التربويين للتدريب عليها، وهي: كفاية العلاقات الإنسانية في التوجيه التربوي، وكفاية أساليب التوجيه التربوي، وكفاية طرائق التدريس الفعّالة، وكفاية توظيف تقنيات التعليم في العملية التعليمية /التعلميّة. وكفاية دور الموجه التربوي في النشاط المدرسي. وكفاية الإدارة الصفية الناجحة. وكفاية التقويم، وقد تضمنت كلُّ كفاية رئيسة مجموعة من الكفايات الفرعية التي تمّ التدريب عليها. وقد تكاملت الكفايات التوجيهية مع بعضها بعضاً في البرنامج التدريبي، كما تكاملِ الجانب النظري مع التدريبات والأنشطة التطبيقية التي تتضمنها كلُّ كفاية، ومع التقويم في نهاية كلِّ وحدة تدريبية.

وقد اتفقت محاور كفايات محتوى البرنامج التدريبي مع ما أسفرت عنه دراسات سابقة في تحديد كفايات التوجيه التربوي، مثل دراسة كل من: (مرتضى 1992)، و(الصمادي 2000)، و(الخزاعلة، 2001)، و(اسماعيل، 2001)، و(الشهراني 2004/1425)، و(فلمبان 2005)، و(الياور 2005/1426)، و(Nasca , Don 2006) و(الدوسري 2007)، و(سليم 2006 م)، و(المقطرن 2006)، و(الرحيل 2007)، و(أبو شاهين 2008 م)، و(جرادات 2009)، و(Murat & Sibel, 2009).

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث من أسئلة البحث ومناقشتها، والذي ينصُّ على:

- ما أثر البرنامج التدريبي المقترح في جودة أداء الموجهين التربويين ؟

تمَّت الإجابة عن هذا السؤال من خلال عرض نتائج فرضيات ومناقشتها.

بعد الانتهاء من جمع البيانات تمّ تحليلها باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS) للعلوم الاجتماعية، استخدمت الباحثة المعالجات الإحصائية المناسبة لطبيعة البحث، وكانت النتائج كما يأتي:

1- النتائج المتعلقة بالاختبار التحصيلي:

نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:

1-1- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسط درجات الموجهين التربويين على الاختبار التحصيلي قبل اشتراكهم بالبرنامج التدريبي المقترح وبعده لصالح التطبيق البعدي.

للتحقق من صحة الفرضية الأولى تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة ت ستيودنت (T.Student) لدلالة الفروق بين متوسط درجات إجابات الموجهين التربويين على الاختبار التحصيلي في التطبيقين القبلي والبعدي لمجالات الاختبار التحصيلي ولمستوياته، كما يبيّن ذلك الجدول رقم (19):

الجدول رقم (19)

دلالة الفروق بين متوسط درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيقين القبلي والبعدي لمجالات الاختبار التحصيلي ومستوياته

المجالات / المستويات	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
العلاقات الإنسانية	قبلي	30	1.2000	.9247	-11.154	29	000	دالة
	بعدي	30	3.2667	.6914				
أساليب التوجيه	قبلي	30	6.6000	1.5222	-20.555	29	000	دالة
	بعدي	30	10.9333	.9802				
طرائق التدريس	قبلي	30	4.3333	1.8067	15.078	29	000	دالة
	بعدي	30	8.7000	.9878				
تقنيات التعليم	قبلي	30	3.9333	1.0482	-22.292	29	000	دالة
	بعدي	30	8.8000	.8051				
النشاط المدرسي	قبلي	30	3.0667	1.2015	-18.611	29	000	دالة
	بعدي	30	7.5000	1.0085				
إدارة الصف الدراسي	قبلي	30	2.9333	.9071	-9.560	29	000	دالة
	بعدي	30	4.5000	.5723				
التقويم	قبلي	30	3.9000	1.2689	-15.503	29	000	دالة
	بعدي	30	7.5667	.5683				
مستوى التذكر	قبلي	30	6.3000	1.3170	-13.972	29	000	دالة
	بعدي	30	9.5667	1.1351				
مستوى الفهم	قبلي	30	8.0000	2.1971	-15.664	29	000	دالة
	بعدي	30	13.6000	1.5887				

مستوى تطبيق	قبلي	30	5.2333	1.0726	-18.374	29	000	دالة
	بعدي	30	9.1667	.94989				
مستوى التحليل	قبلي	30	2.4667	1.4077	-23.256	29	000	دالة
	بعدي	30	9.0333	1.4753				
مستوى التركيب	قبلي	30	3.0000	1.3645	-14.969	29	000	دالة
	بعدي	30	7.4667	1.3578				
مستوى التقويم	قبلي	30	.9667	.7184	-9.337	29	000	دالة
	بعدي	30	2.4333	.7279				
المجالات / المستويات ككل	قبلي	30	25.9667	3.8906	-51.216	29	000	دالة
	بعدي	30	51.2667	4.3066				

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (19) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.01) – وهذا يعني أنها دالة أيضاً عند مستوى الدلالة (α=0.05) – بين متوسط درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيقين القبلي والبعدي، لصالح التطبيق البعدي، بالنسبة إلى كلِّ مجال من مجالات الاختبار التحصيلي، وبالنسبة إلى المجالات ككل، وبالنسبة إلى كلِّ مستوى من مستويات الاختبار التحصيلي، وبالنسبة إلى المستويات ككل. وهذا يعني قبول الفرضية الأولى.

وتعزو الباحثة ذلك إلى التأثير الإيجابي للبرنامج التدريبي في زيادة معلومات الموجهين التربويين ومعارفهم، ويكمن سبب هذا التأثير في غنى البرنامج التدريبي بالمعلومات النظرية المهمة والتفصيلية، وبالتدريبات المتعلقة بالكفايات التوجيهية التي يحتاج إليها الموجِّه التربوي في عمله، إلى جانب الدراسة الذاتية لمحتوى البرنامج التدريبي التي قام بها الموجهون التربويون، ورغبتهم بالتعرّف على ما هو جديد لزيادة معارفهم، وتطبيق التدريبات المتعلقة بكلِّ محور تدريبي، وجلسات الحوار والمناقشة، والعصف الذهني التي تمَّت في جلسات البرنامج التدريبي.

نتائج الفرضيتين الثانية والثالثة ومناقشتها:

2-1- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسط درجات الموجهين التربويين على الاختبار التحصيلي قبل اشتراكهم بالبرنامج التدريبي المقترح تعزى إلى متغيِّرات البحث الآتية: (الجنس، المؤهل العلمي التربوي، الخبرة).

1-3- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسط درجات الموجهين التربويين على الاختبار التحصيلي بعد اشتراكهم بالبرنامج التدريبي المقترح تعزى إلى متغيِّرات البحث الآتية: (الجنس، المؤهل العلمي التربوي، الخبرة).

للتحقق من صحة الفرضيتين الثانية والثالثة تمَّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة ت ستيودنت (T.Student)، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) بين متوسط درجات إجابات الموجهين التربويين على الاختبار التحصيلي في التطبيق القبلي وفي التطبيق البعدي لمجالات الاختبار التحصيلي ولمستوياته، حيث قامت الباحثة بالمعالجة الاحصائية لكل منهما، وتمّ تنسيقهما في جدول واحد، وذلك لسهولة المقارنة، وفيما يلي توضيحاً لذلك:

- فيما يتعلق بمتغيِّر الجنس:

تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة ت ستيودنت (T.Student) لدلالة الفروق بين متوسط درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق القبلي، وفي التطبيق البعدي لمجالات الاختبار التحصيلي ولمستوياته بحسب متغيِّر الجنس، كما يبيِّن ذلك الجدول رقم (20):

الجدول رقم (20)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق القبلي لمجالات الاختبار التحصيلي ومستوياته بحسب متغير الجنس

المجالات	الجنس	العدد	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العلاقات الإنسانية	ذكر	7	1.0000	.8165	3.0000	.8165
	أنثى	23	1.2609	.96377	3.3478	.6472
أساليب التوجيه	ذكر	7	6.0000	1.2909	10.4286	.7868
	أنثى	23	6.7826	1.5654	11.0870	.9960
طرائق التدريس	ذكر	7	3.8571	1.3451	8.0000	1.1547
	أنثى	23	4.4783	1.9275	8.9130	.8481
تقنيات التعليم	ذكر	7	3.7143	1.2535	8.2847	.7559
	أنثى	23	4.0000	1.0000	8.9565	.7674
النشاط المدرسي	ذكر	7	3.2857	1.6035	6.8571	.8997
	أنثى	23	3.0000	1.0871	7.6957	.9739
إدارة الصف الدراسي	ذكر	7	3.2857	1.2535	4.4286	.5345
	أنثى	23	2.8161	.7776	4.5217	.5931

التقويم	ذكر	7	3.5714	.9759	7.5714	.5345
	أنثى	23	4.0000	1.34840	2.4348	.7277
مستوى التذكر	ذكر	7	5.8571	1.3451	9.4286	.9759
	أنثى	23	6.4348	1.3082	9.6087	1.1961
مستوى الفهم	ذكر	7	7.7143	2.8115	12.2857	1.6053
	أنثى	23	8.0870	2.04302	14.0000	1.3817
مستوى التطبيق	ذكر	7	5.1429	.8997	8.8571	.6900
	أنثى	23	5.2609	1.1368	9.2609	1.0098
مستوى التحليل	ذكر	7	1.8571	1.0690	8.1429	1.2149
	أنثى	23	2.6522	1.4650	9.3043	1.4496
مستوى التركيب	ذكر	7	3.1429	1.0690	7.4286	1.3972
	أنثى	23	2.9565	1.4609	7.4783	1,3774
مستوى التقويم	ذكر	7	1.0000	.5775	2.4286	.7868
	أنثى	23	.9565	.7674	2.4348	.7277
المجالات / المستويات ككل	ذكر	7	24.7143	4.4614	48.5714	3.3094
	أنثى	23	26.3478	3.7247	52.0879	4.2949

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (20) إلى وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق القبلي، وفي التطبيق البعدي، بالنسبة إلى كلِّ مجال من مجالات الاختبار التحصيلي، وبالنسبة إلى المجالات ككل، وبالنسبة إلى كلِّ مستوى من مستويات الاختبار التحصيلي، وبالنسبة إلى المستويات ككل. حيث بلغ المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي للذكور عن الاختبار التحصيلي ككل (24.7143)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم في التطبيق البعدي (48.5714)، وبلغ المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي للإناث عن الاختبار التحصيلي ككل (26.3478)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهن في التطبيق البعدي (52.0879).

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفرق بين مستويي متغير الجنس لمتوسط إجابات الموجهين والموجهات، تمَّ استخدام اختبار ت ستيودنت (T.Student) لدلالة الفروق بين المتوسطات للعيِّنات المستقلة في التطبيق القبلي وفي التطبيق البعدي. كما يبيِّن ذلك الجدول رقم (21):

الجدول رقم (21)

دلالة الفروق بين متوسط درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق القبلي وفي التطبيق البعدي لمجالات الاختبار التحصيلي ومستوياته بحسب متغير الجنس

المجالات	قيمة ت	درجة الحرية	التطبيق القبلي			التطبيق البعدي			
			مستوى الدلالة	القرار	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
العلاقات الإنسانية	-.647	28	.395	غيردالة	-1.173	28	.855	غيردالة
أساليب التوجيه	-1.200	28	.756	غيردالة	-1.597	28	.519	غيردالة
طرائق التدريس	-.791	28	.194	غيردالة	-2.293	28	.512	غيردالة
تقنيات التعليم	-.625	28	.522	غيردالة	-2.031	28	.638	غيردالة
النشاط المدرسي	-.544	28	.061	غيردالة	-2.027	28	.584	غيردالة
إدارة الصف الدراسي	-1.182	28	.179	غيردالة	-.371	28	.548	غيردالة
التقويم	.777	28	.425	غيردالة	.025	28	.667	غيردالة
مستوى التذكر	-1.017	28	.896	غيردالة	-.362	28	.752	غيردالة
مستوى الفهم	-.387	28	.387	غيردالة	-2.773	28	.593	غيردالة
مستوى التطبيق	-.251	28	.369	غيردالة	-.984	28	.227	غيردالة
مستوى التحليل	-1.325	28	.203	غيردالة	-1.907	28	.258	غيردالة
مستوى التركيب	-.311	28	.255	غيردالة	-.083	28	.883	غيردالة
مستوى التقويم	-.138	28	.382	غيردالة	-.019	28	.921	غيردالة
المجالات / المستويات ككل	-.972	28	.589	غيردالة	-1.985	28	.133	غيردالة

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (21) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لأثر متغير الجنس بين متوسط درجات درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق القبلي وفي التطبيق البعدي بالنسبة إلى كلّ مجال من مجالات الاختبار التحصيلي، وبالنسبة إلى المجالات ككل، وبالنسبة إلى كلّ مستوى من مستويات الاختبار التحصيلي، وبالنسبة إلى المستويات ككل.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ معايير اختيار الموجهين التربويين واحدة لكلا الجنسين، وأنّ إعدادهم وتدريبهم في أثناء الخدمة هو نفسه، فلا يوجد إعداد وتأهيل خاص بالذكور وآخر خاص بالإناث، وبالتالي فإنّهم لا يختلفون في قدراتهم ومؤهلاتهم العلمية والمسلكية بدرجة كبيرة، ولذلك لم تتأثر إجاباتهم في التطبيق القبلي بمتغيّر الجنس.

أمّا في التطبيق البعدي فتعزو الباحثة ذلك إلى أثر البرنامج التدريبي الموجه إلــى كــلا الجنسين على حد سواء، كونهم يمارسون المهام التوجيهية نفسها فلا يوجد مهام خاصة بالذكور وأخرى خاصة بالإناث، فالجميع قاموا بدراسة محتوى البرنامج التــدريبي وتطبيــق تدريباتــه وأنشطته، ولذلك لم تتأثر إجاباتهم في التطبيق البعدي بمتغيّر الجنس.

- فيما يتعلق بمتغيّر المؤهّل العلمي التربوي:

تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة ت ستيودنت (T.Student) لدلالة الفروق بين المتوسطات. كما يبيِّن ذلك الجدول رقم (22):

الجدول رقم (22)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق القبلي لمجالات الاختبار التحصيلي ومستوياته بحسب متغيِّر المؤهّل العلمي التربوي

المجالات	المؤهل العلمي والتربوي	العدد	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العلاقات الإنسانية	أهلية التعليم الابتدائي	20	1.2500	.8507	3.1500	.5871
	إجازة جامعية	10	1.1000	1.1005	3.5000	.8498
أساليب التوجيه	أهلية التعليم الابتدائي	20	3.1500	.5871	10.8500	.9333
	إجازة جامعية	10	7.1000	1.4491	11.1000	1.1005
طرائق التدريس	أهلية التعليم الابتدائي	20	4.1000	1.6189	8.5500	.9986
	إجازة جامعية	10	4.8000	2.1499	9.0000	.94281
تقنيات التعليم	أهلية التعليم الابتدائي	20	3.9000	1.1192	8.6500	.6708
	إجازة جامعية	10	4.0000	.94281	9.1000	.9944
النشاط المدرسي	أهلية التعليم الابتدائي	20	3.3500	1.2258	7.4500	1.1909
	إجازة جامعية	10	2.5000	.9718	7.6000	.5164
إدارة الصف الدراسي	أهلية التعليم الابتدائي	20	3.1000	.8522	4.5000	.6069
	إجازة جامعية	10	2.6000	.9660	4.5000	.5270
التقويم	أهلية التعليم الابتدائي	20	3.7500	1.2926	7.4500	.6048
	إجازة جامعية	10	4.2000	1.2292	7.8000	.4216
مستوى التذكر	أهلية التعليم الابتدائي	20	6.5000	1.3572	9.3000	1.2182
	إجازة جامعية	10	5.9000	1.1972	10.1000	.7378
مستوى الفهم	أهلية التعليم الابتدائي	20	7.6500	2.3681	9.3000	1.2182
	إجازة جامعية	10	8.7000	1.7029	13.6000	1.5055
مستوى التطبيق	أهلية التعليم الابتدائي	20	5.1500	1.0399	9.3000	.9514
	إجازة جامعية	10	5.4000	1.1737	9.1000	.9944
مستوى التحليل	أهلية التعليم الابتدائي	20	2.3000	1.2607	9.0500	1.3945
	إجازة جامعية	10	2.8000	1.6865	9.0000	1.6996
مستوى التركيب	أهلية التعليم الابتدائي	20	3.0500	1.4680	7.1000	1.4104
	إجازة جامعية	10	2.9000	1.1972	8.2000	.9189

مستوى التقويم	أهلية التعليم الابتدائي	20	1.1500	.7451	2.3500	.8127
	إجازة جامعية	10	.6000	.5164	2.6000	.5164
المجالات / المستويات ككل	أهلية التعليم الابتدائي	20	25.8000	4.0730	50.6000	4.1345
	إجازة جامعية	10	26.3000	3.6833	52.6000	4.5509

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (22) إلـــى وجــود فــروق ظاهريـــة بـــين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق القبلي، وفي التطبيــق البعــدي، بالنسبة إلى مجالات الاختبار التحصيلي ومستوياته. حيث بلغ المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي للموجهين التربويين الحاصلين على أهلية التعليم الابتدائي عن الاختبــار التحصــيلي ككــل (25.8000)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم في التطبيق البعدي (50.6000)، وبلغ المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي للموجهين التربويين الحاصلين على إجــازة جامعيـــة عـــن الاختبار التحصيلي ككل (26.3000)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم في التطبيـــق البعدي (52.6000).

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفرق بين مستويي متغير المؤهل العلمي التربـــوي لمتوسط درجات الموجهين تمَّ استخدام اختبار ت ستيودنت (T.Student) فـــي التطبيـــق القبلي، وفي التطبيق البعدي، بالنسبة إلى مجالات الاختبار التحصيلي ومستوياته. كما يبـيِّن ذلك الجدول رقم (23):

الجدول رقم (23)

دلالة الفروق بين متوسط درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق القبلي وفي التطبيق البعدي لمجالات الاختبار التحصيلي ومستوياته بحسب متغير المؤهل العلمي التربوي

المجالات	التطبيق القبلي				التطبيق البعدي			
	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
العلاقات الإنسانية	.413	28	.788	غيردالة	-1.324	28	.089	غيردالة
أساليب التوجيه	-1.311	28	.404	غيردالة	-.652	28	.345	غيردالة
طرائق التدريس	-1.000	28	.415	غيردالة	-1.184	28	.981	غيردالة
تقنيات التعليم	-.242	28	.415	غيردالة	-1.472	28	.369	غيردالة
النشاط المدرسي	1.908	28	.254	غيردالة	-.378	28	.182	غيردالة
إدارة الصف الدراسي	1.450	28	.381	غيردالة	.000	28	.489	غيردالة
التقويم	-.913	28	.887	غيردالة	1.635	28	.015	دالة
مستوى التذكر	1.184	28	.534	غيردالة	1,900	28	.275	غيردالة
مستوى الفهم	-1.246	28	.463	غيردالة	.000	28	.740	غيردالة
مستوى التطبيق	-595	28	.809	غيردالة	.267	28	.932	غيردالة
مستوى التحليل	-.915	28	.227	غيردالة	.086	28	.318	غيردالة
مستوى التركيب	.279	28	.084	غيردالة	.279	28	.084	غيردالة
مستوى التقويم	2.088	28	.788	غيردالة	-.883	28	.048	دالة
المجالات / المستويات ككل	-.327	28	.885	غيردالة	-1.209	28	.241	غيردالة

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (23) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسط درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق القبلي وفي التطبيق البعدي، بالنسبة إلى كلِّ مجال من مجالات الاختبار التحصيلي، وبالنسبة إلى المجالات ككل، وبالنسبة إلى كلِّ مستوى من مستويات الاختبار التحصيلي، وبالنسبة إلى المستويات ككل. عدا مجال التقويم، ومستوى التقويم في التطبيق البعدي للاختبار، حيث بيَّنت النتائج أنَّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين لصالح حملة الإجازة الجامعية.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنَّ المؤهَّل العلمي التربوي الذي يحصل عليه الموجِّه التربوي بامتلاكه درجة من المعرفة لا يُعدُّ وثيقة أبدية، أو رصيداً كافياً، لتزويده بما يحتاج إليه طوال حياته المهنية، فالموجهون التربويون على اختلاف مؤهلاتهم العلمية التربوية، يمارسون أعمالهم بشكل نمطي مع المعلمين الذين يشرفون على توجيههم على اختلاف مؤهلاتهم العلمية التربوية أيضاً، لذلك لم تتأثَّر إجاباتهم بمتغيِّر المؤهَّل العلمي التربوي في التطبيق القبلي.

أمَّا بالنسبة إلى التطبيق البعدي فتعزو الباحثة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات الموجهين التربويين إلى جديتهم على اختلاف مؤهلاتهم العلمية التربوية في دراسة محتوى البرنامج التدريبي، وفهم معلوماته واستيعابها، وتطبيق تدريباته وتحليلها، ومن ثم التقويم الذاتي لعملهم، بالإضافة إلى مناقشة ما سبق جميعه مع الباحثة، وفيما بينهم في الجلسات التدريبية.

وبالنسبة إلى مجال التقويم فتعزو الباحثة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي لصالح الموجهين التربويين الحاصلين على إجازة الجامعية، كونهم قد أدركوا أهمية التقويم وأهدافه، وأنواعه، وأساليبه، من خلال دراستهم الجامعية (التحاقهم ببرنامج التعميق التربوي معلم صف)، ومن خلال ما تضمنته وحدة التقويم في البرنامج التدريبي من معلومات وتدريبات وأنشطة، وجسدوها في عملهم التوجيهي.

– **فيما يتعلق بمتغيِّر الخبرة:**

تمَّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA)، كما يبيِّن ذلك الجدول رقم (24):

الجدول رقم (24)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق القبلي وفي التطبيق البعدي لمجالات الاختبار التحصيلي ومستوياته بحسب متغيّر الخبرة

المجالات	عدد سنوات الخبرة في التوجيه	العدد	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العلاقات الإنسانية	أقل من خمس سنوات	4	1.2500	1.2583	3.0000	.81650
	خمس سنوات وأقل من عشر سنوات	15	1.1333	.8338	3.6000	.6324
	عشر سنوات وأكثر	11	1.2727	1.0090	2.9091	.5393
أساليب التوجيه	أقل من خمس سنوات	4	10.250	.5000	10.250	.5000
	خمس سنوات وأقل من عشر سنوات	15	7.0667	1.2228	11.4000	.9102
	عشر سنوات وأكثر	11	6.0909	1.8140	10.4555	.9342
طرائق التدريس	أقل من خمس سنوات	4	4.5000	1.9148	8.7500	.9574
	خمس سنوات وأقل من عشر سنوات	15	4.4667	1.9591	9.1333	.8338
	عشر سنوات وأكثر	11	4.0909	1.7002	8.0909	.9438
تقنيات التعليم	أقل من خمس سنوات	4	3.5000	.5773	8.5000	1.2909
	خمس سنوات وأقل من عشر سنوات	15	4.0000	.9258	9.0667	.7037
	عشر سنوات وأكثر	11	4.0000	1.3416	8.5455	.6875
النشاط المدرسي	أقل من خمس سنوات	4	2.5000	1.2909	7.2500	.5000
	خمس سنوات وأقل من عشر سنوات	15	3.1333	1.1254	8.0000	1.0000
	عشر سنوات وأكثر	11	6.9091	.8312	6.9091	.8312
إدارة الصف الدراسي	أقل من خمس سنوات	4	2.5000	1.2909	4.2500	.5000
	خمس سنوات وأقل من عشر سنوات	15	3.1333	.5164	8.0000	1.0000
	عشر سنوات وأكثر	11	2.8182	1.1677	7.3636	.5045
التقويم	أقل من خمس سنوات	4	4.2500	.5773	8.0000	.0000
	خمس سنوات وأقل من عشر سنوات	15	4.0667	1.3870	7.6000	.63246
	عشر سنوات وأكثر	11	3.4545	1.2135	7.3636	.5045
مستوى التذكر	أقل من خمس سنوات	4	5.5000	.5773	9.7500	.9574
	خمس سنوات وأقل من عشر سنوات	15	6.6667	1.0465	8.3333	2.1269
	عشر سنوات وأكثر	11	6.0909	1.7002	9.2727	1.3484
مستوى الفهم	أقل من خمس سنوات	4	8.2500	2.2173	12.7500	1.7078
	خمس سنوات وأقل من عشر سنوات	15	8.3333	2.1269	14.3333	1.2909
	عشر سنوات وأكثر	11	7.4545	2.3817	12.9091	1.5782
مستوى التطبيق	أقل من خمس سنوات	4	4.7500	1.5000	8.5000	1.0000
	خمس سنوات وأقل من عشر سنوات	15	5.5333	.9904	9.4000	.9856
	عشر سنوات وأكثر	11	5.0000	1.0000	9.0909	.83121
مستوى التحليل	أقل من خمس سنوات	4	3.5000	1.9148	8.7500	1.5000
	خمس سنوات وأقل من عشر سنوات	15	2.6667	1.2344	9.7333	1.1629
	عشر سنوات وأكثر	11	1.8182	1.2504	8.1818	1.4709
مستوى التركيب	أقل من خمس سنوات	4	2.5000	.5773	7.5000	.5773
	خمس سنوات وأقل من عشر سنوات	15	3.000	1.5118	7.8667	1.4074
	عشر سنوات وأكثر	11	3.1313	1.4013	6.9091	1.3751
مستوى التقويم	أقل من خمس سنوات	4	.5000	.5773	2.7500	.5000
	خمس سنوات وأقل من عشر سنوات	15	.8000	.5606	2.4000	.7367
	عشر سنوات وأكثر	11	1.3636	.8090	2.3636	.8090

المجالات / المستويات ككل	أقل من خمس سنوات	4	25.0000	2.8284	50.0000	4.0824
	خمس سنوات وأقل من عشر سنوات	15	27.0000	3.6645	53.4667	4.1034
	عشر سنوات وأكثر	11	24.9091	4.4148	48.7273	3.1965

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (24) إلى وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق القبلي، وفي التطبيق البعدي، بالنسبة إلى مجالات الاختبار التحصيلي وبالنسبة إلى مستوياته، حيث بلغ المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي لدرجات فئة الخبرة أقل من خمس سنوات عن الاختبار التحصيلي ككل (25.0000)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم في التطبيق البعدي (50.0000)، وبلغ المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي لدرجات فئة الخبرة خمس سنوات وأقل من عشر سنوات عن الاختبار التحصيلي ككل (27.0000)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم في التطبيق البعدي (53.4667). وبلغ المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي لدرجات فئة الخبرة أكثر من عشر سنوات عن الاختبار التحصيلي ككل (24.9091)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم في التطبيق البعدي (48.7273).

وللكشف عن الدلالة الإحصائية لأثر متغيّر الخبرة لمتوسط درجات إجابات الموجهين التربويين على مجالات الاختبار التحصيلي ومستوياته، تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) في التطبيق القبلي وفي التطبيق البعدي. والجدول رقم (25) يبيِّن ذلك:

الجدول(25)

تحليل التباين الأحادي لأثر متغير الخبرة لدرجات الموجهين التربويين في التطبيق القبلي
وفي التطبيق البعدي لمجالات الاختبار التحصيلي ومستوياته

المجالات	مصدر التباين	درجة الحرية	التطبيق القبلي					التطبيق البعدي				
			مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	القرار	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	القرار
العلاقات الإنسانية	بين المجموعات	2	.135	.067	.074	.929	غير دالة	3.358	1.679	4.313	.024	دالة
	داخل المجموعات	27	24.665	.914				10.509	.389			
	الكلي	29	24.800					13.867				
أساليب التوجيه	بين المجموعات	2	6.608	3.304	1.472	.247	غير دالة	6.789	3.395	4.349	.023	دالة
	داخل المجموعات	27	60.592	2.244				21.077	.781			
	الكلي	29	67.200					27.867				
طرائق التدريس	بين المجموعات	2	1.024	.512	.148	.863	غير دالة	6.908	3.454	4.359	.023	دالة
	داخل المجموعات	27	93.642	3.468				21.392	.792			
	الكلي	29	94.667					28.300				
تقنيات التعليم	بين المجموعات	2	.867	.433	.377	.689	غير دالة	2.139	1.070	1.734	.196	غير دالة
	داخل المجموعات	27	31.000	1.148				16.661	.617			

	الكلي	29	31.867					18.800				
النشاط المدرسي	بين المجموعات	2	1.497	.748	.501	.612	غير دالة	7.841	3.920	4.887	.015	دالة
	داخل المجموعات	27	40.370	1.495				21.659	.802			
	الكلي	29	41.867					29.500				
إدارة الصف الدراسي	بين المجموعات	2	1.497	.748	.903	.417	غير دالة	.871	.436	1.363	.273	غير دالة
	داخل المجموعات	27	22.370	.829				8.629	.363			
	الكلي	29	23.867					9.500				
التقويم	بين المجموعات	2	4.039	2.020	1.278	.295	غير دالة	1.221	.611	2.024	.152	غير دالة
	داخل المجموعات	27	42.661	1.580				8.145	.302			
	الكلي	29	46.700					9.367				
تذكر	بين المجموعات	2	5.058	2.529	1.509	.239	غير دالة	1.502	.751	.565	.575	غير دالة
	داخل المجموعات	27	45.242	1.676				35.865	1.328			
	الكلي	29	50.300					37.367				
فهم	بين المجموعات	2	5.189	2.595	.520	.601	غير دالة	16.208	8.104	3.839	.034	دالة
	داخل المجموعات	27	134.811	4.993				56.992	2.111			
	الكلي	29	140.000					73.200				

تطبيق	بين المجموعات	2	2.883	1.442	1.277	.295	غير دالة	2.658	1.329	1.526	.236	غير دالة
	داخل المجموعات	27	30.483	1.129				23.509	.871			
	الكلي	29	33.367					26.167				
تحليل	بين المجموعات	2	9.497	4.748	2.673	.087	غير دالة	15.647	7.823	4.464	.021	دالة
	داخل المجموعات	27	47.970	1.777				47.320	1.753			
	الكلي	29	57.467					26.967				
تركيب	بين المجموعات	2	1.364	.682	.350	.708	غير دالة	5.824	2.912	1.650	.211	غير دالة
	داخل المجموعات	27	52.636	1.949				47.642	1.765			
	الكلي	29	54.000					53.467				
تقويم	بين المجموعات	2	3.021	1.511	3.414	.051	غير دالة	.471	.236	.427	.657	غير دالة
	داخل المجموعات	27	11.945	.442				14.895	.552			
	الكلي	29	14.967					15.367				
المجالات / المستويات ككل	بين المجموعات	2	32.058	16.029	1.064	.359	غير دالة	149.952	74.976	5.219	.012	دالة
	داخل المجموعات	27	406.909	15.071				387.915	14.367			
	الكلي	29	438.967					537.867				

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (25) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لأثر متغيِّر الخبرة بين متوسط درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق القبلي لكل مجال من مجالات الاختبار التحصيلي وبالنسبة إلى المجالات ككل ، وبالنسبة إلى كل مستوى من مستويات الاختبار التحصيلي وبالنسبة للمستويات ككل، أمَّا في التطبيق البعدي فتشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين في المجالات، وفي المستويات الآتية: (مجال العلاقات الإنسانية، ومجال أساليب التوجيه، ومجال طرائق التدريس، مجال النشاط المدرسي، ومستوى الفهم، ومستوى التحليل) كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) على مجالات الاختبار ومستوياته ككل.

ولتعرُّف دلالة الفروق بين المتوسطات تمَّ استخدام اختبار (LSD) للمقاربات البعدية، والجدول رقم (26) يبيِّن ذلك:

الجدول رقم (26)

اختبار (L S D) للمقاربات البعدية لأثر متغيِّر الخبرة في التطبيق البعدي لمجالات الاختبار التحصيلي ومستوياته

المجال	سنوات الخبرة		الفرق بين المتوسطين	مستوى الدلالة	القرار
العلاقات الإنسانية	أقل من خمس سنوات	خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	-.6000	.099	غير دالة
		عشر سنوات وأكثر	.0909	.805	غير دالة
	خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	أقل من خمس سنوات	-.6000	.099	غير دالة
		عشر سنوات وأكثر	.6909*	.010	دالة
	عشر سنوات وأكثر	أقل من خمس سنوات	-.0909	.969	غير دالة
		خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	.6909*	.010	دالة
أساليب التوجيه	أقل من خمس سنوات	خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	-1.1500*	.029	دالة
		عشر سنوات وأكثر	-.2955	.572	غير دالة
	خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	أقل من خمس سنوات	-1.1500*	.029	دالة
		عشر سنوات وأكثر	.8545*	.022	دالة

	عشر سنوات وأكثر	أقل من خمس سنوات	-.2955	.572	غير دالة
		خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	.8545*	.022	دالة
طرائق التدريس	أقل من خمس سنوات	خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	-.3833	.451	غير دالة
		عشر سنوات وأكثر	.6591	.216	غير دالة
	خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	أقل من خمس سنوات	-.3833	.451	غير دالة
		عشر سنوات وأكثر	1.0424*	.006	دالة
	عشر سنوات وأكثر	أقل من خمس سنوات	.6591	.216	غير دالة
		خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	1.0424*	.006	دالة
النشاط المدرسي	أقل من خمس سنوات	خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	-.7500	.148	غير دالة
		عشر سنوات وأكثر	.3409	.520	غير دالة
	خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	أقل من خمس سنوات	-.7500	.148	غير دالة
		عشر سنوات وأكثر	1.0909*	.005	دالة
	عشر سنوات وأكثر	أقل من خمس سنوات	.3409	.520	غير دالة
		خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	1.0909*	.005	دالة
مستوى الفهم	أقل من خمس سنوات	خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	-1.5833	.063	غير دالة
		عشر سنوات وأكثر	-.1591	.853	غير دالة
	خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	أقل من خمس سنوات	-1.5833	.063	غير دالة
		عشر سنوات وأكثر	-1.4242*	.020	دالة
	عشر سنوات وأكثر	أقل من خمس سنوات	-.4773	.779	غير دالة
		خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	-1.4242*	.020	دالة
مستوى التحليل	أقل من خمس سنوات	خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	-.9833	.198	غير دالة
		عشر سنوات وأكثر	.5682	.469	غير دالة
	خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	أقل من خمس سنوات	-.9833	.198	غير دالة
		عشر سنوات وأكثر	1.5515*	.006	دالة
	عشر سنوات وأكثر	أقل من خمس سنوات	.5682	.469	غير دالة
		خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	1.5515*	.006	دالة

المجالات / المستويات ككل	أقل من خمس سنوات	خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	-3.4667	.116	غير دالة
		عشر سنوات وأكثر	1.2727	.570	غير دالة
	خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	أقل من خمس سنوات	3.4667	.116	غير دالة
		عشر سنوات وأكثر	4.7394*	.004	دالة
	عشر سنوات وأكثر	أقل من خمس سنوات	1.2727	.570	غير دالة
		خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	4.7394*	.004	دالة

يتضح من الجدول رقم (26) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.01) بين مستوى الخبرة خمس سنوات إلى أقلّ من عشر سنوات، ومستوى الخبرة عشر سنوات وأكثر، في المجالات والمستويات الآتية: (مجال العلاقات الإنسانية، ومجال طرائق التدريس، مجال النشاط المدرسي، ومستوى التحليل، وفي مجالات الاختبار ومستوياته ككل) لصالح فئة الخبرة خمس سنوات وأقل من عشر سنوات. أمّا بالنسبة إلى مستوى الفهم فقد بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين مستوى الخبرة خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات، ومستوى الخبرة عشر سنوات وأكثر، لصالح فئة الخبرة خمس سنوات وأقل من عشر سنوات. وبالنسبة إلى مجال أساليب التوجيه التربوي، بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين مستوى الخبرة خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات ومستوى الخبرة عشر سنوات وأكثر، وبين مستوى الخبرة أقل من خمس سنوات ومستوى الخبرة خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات، لصالح فئة الخبرة خمس سنوات وأقل من عشر سنوات.

وتعزو الباحثة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين على مجالات الاختبار ومستوياته ككل في التطبيق القبلي تبعاً لمتغير الخبرة إلى كونهم يعتمدون في عملهم التوجيهي معارف وأساليب اكتسبوها خلال الدورة التدريبية التي أجريت لهم على اختلاف خبرتهم في التوجيه، وبما زودتهم وزارة التربية من تعليمات.

أما في التطبيق البعدي، فتعزو الباحثة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات الموجهين التربويين على مجالات الاختبار التحصيلي وعلى مستوياته ككل لصالح فئة الخبرة

(خمس سنوات إلى أقلِّ من عشر سنوات) إلى أنَّهم وجدوا في البرنامج التدريبي فرصة ثمينة لاكتساب المعلومات والخبرات المتعلقة بالعملية التوجيهية – بعد أن درجوا ولسنوات عديدة على الأخذ بالأساليب النمطية في عملهم – ومناقشتها، وتبادل الآراء حولها، مما أدَّى إلى اكتسابها والعمل بها، ليتمكنوا من تأدية مهامهم بشكل أفضل، فبعد أن أمضوا فترة لا تقلُّ عن خمس سنوات في العمل التوجيهي أدركوا أهميته ومتطلباته، وضرورة متابعة التغييرات والتطورات التربوية المتسارعة في وقتنا الحاضر ليتمكنوا من القيام بعملهم بشكل فعَّال. أمَّا الموجهون الذين لديهم خبرة في التوجيه التربوي أكثر من عشر سنوات، فعلى الرغم من التأثير الإيجابي للبرنامج التدريبي عليهم أيضاً، فهم يظنُّون أنَّهم يمتلكون من المعارف والخبرات ما يمكّنهم من القيام بمهامهم بالشكل المطلوب، لذلك أتت الفروق لصالح الموجهين التربويين الذين لديهم خبرة في التوجيه التربوي خمس سنوات إلى أقلِّ من عشر سنوات في الاختبار التحصيلي ككل، وفي بعض مجالاته.

اتفقت نتائج الاختبار التحصيلي التي توصلت إليها الباحثة مع دراسة كل من (مرتضى، 1992)، ودراسة (البابطين، 1994)، ودراسة (فلمبان، 2005)، ودراسة (المقطرن، 2006) والتي بيَّنت جميعها وجود فروق دالة إحصائيا بين التطبيقين القبلي والبعدي، لصالح التطبيق البعدى.

2- النتائج المتعلقة ببطاقة الملاحظة:

نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:

2-1- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات الموجهين التربويين على أدائهم باستخدام بطاقة الملاحظة قبل اشتراكهم بالبرنامج التدريبي المقترح وبعده لصالح التطبيق البعدي.

للتحقق من صحة الفرضية الأولى تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة ت ستيودنت (T.Student) لدلالة الفروق بين متوسط درجات رصد أداء الموجهين التربويين على الاختبار التحصيلي في التطبيقين القبلي والبعدي لمجالات بطاقة الملاحظة، كما يبيِّن ذلك الجدول رقم (27):

الجدول رقم (27)

دلالة الفروق بين متوسط درجات رصد أداء الموجهين التربويين في التطبيقين القبلي والبعدي لمجالات بطاقة الملاحظة

المجالات	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
العلاقات الإنسانية	قبلي	30	19.8667	3.7850	-22.373	29	000	دالة
	بعدي	30	40.2333	3.4609				
أساليب التوجيه	قبلي	30	11.500	1.5920	-21.263	29	000	دالة
	بعدي	30	24.4333	2.7251				
طرائق التدريس	قبلي	30	15.6000	2.7618	-23.801	29	000	دالة
	بعدي	30	32.8667	2.3886				
تقنيات التعليم	قبلي	30	18.9000	2.8204	-25.427	29	000	دالة
	بعدي	30	36.9000	2.2026				
النشاط المدرسي	قبلي	30	10.7000	3.4356	-25.788	29	000	دالة
	بعدي	30	31.3333	3.2730				
إدارة الصف الدراسي	قبلي	30	20.3667	2.4702	-39.216	29	000	دالة
	بعدي	30	42.5667	2.0791				
التقويم	قبلي	30	16.7000	3.1420	-22.275	29	000	دالة
	بعدي	30	34.9000	2.6826				
المجالات ككل	قبلي	30	113.6333	14.1676	-36.509	29	000	دالة
	بعدي	30	243.2333	12.2887				

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (27) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) بين متوسط درجات رصد أداء الموجهين التربويين على بطاقة الملاحظة في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، بالنسبة إلى كلِّ مجال من مجالات بطاقة الملاحظة، وبالنسبة إلى المجالات ككل. وهذا يعني قبول الفرضية الأولى.

وتعزو الباحثة ذلك إلى التأثير الإيجابي للبرنامج التدريبي في تحسين أداء الموجهين التربويين، فاستخدام أساليب متنوعة في تنفيذ الأنشطة التطبيقية للبرنامج التدريبي أدّى إلى تحسين أدائهم وجودته، حيث تمّ استخدام الزيارات المدرسية، والزيارات الصفية، وتبادل الزيارات بين المعلمين، وورش العمل، وجلسات عصف الدماغ، بالإضافة إلى قيام الموجهين التربويين بتنفيذ بعض الأنشطة الذاتية سواء أكان ذلك في المدارس، أو في الصفوف، أو في الجلسات التدريبية في مديرية التربية. إضافة إلى تنويع الأنشطة التطبيقية في كل محور تدريبي، من كتابة نشرات تربوية موجهة للمعلمين، والتخطيط لدورة تدريبية، وتحضير دروس وفق بعض طرائق التدريس التي تمّ دراستها في وحدة طرائق التدريس الفعّالة، بالإضافة إلى حضور دروس لبعض المعلمين، ومناقشة الطرائق المستخدمة فيها، ومدى ملاءمة التقنيات التعليمية التي وظّفت لتحقيق أهداف

الدرس، وتخطيط بعض الأنشطة الصفية واللا صفية.... وغيرها من الأنشطة التطبيقية الموجودة في وحدات البرنامج التدريبي. وهذا كلّه أثّر بشكل إيجابي في أداء الموجهين التربويين بعد التدريب.

نتائج الفرضيتين الثانية والثالثة ومناقشتها:

2-2- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسط درجات الموجهين التربويين على أدائهم باستخدام بطاقة الملاحظة قبل اشتراكهم بالبرنامج التدريبي المقترح تعزى إلى متغيِّرات البحث الآتية: (الجنس، المؤهل العلمي التربوي، الخبرة).

2-3- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسط درجات الموجهين التربويين على أدائهم باستخدام بطاقة الملاحظة بعد اشتراكهم بالبرنامج التدريبي المقترح تعزى إلى متغيِّرات البحث الآتية: (الجنس، المؤهل العلمي التربوي، الخبرة).

للتحقق من صحة الفرضيتين الثانية والثالثة تمَّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة ت ستيودنت (T.Student) لدلالة الفروق، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) بين متوسطات درجات رصد أداء الموجهين التربويين في التطبيق القبلي، وفي التطبيق البعدي لمجالات بطاقة الملاحظة، وفيما يلي توضيحاً لذلك:

1- فيما يتعلق بمتغير الجنس:

تمَّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة ت ستيودنت (T.Student) لدلالة الفروق، كما يبيِّن ذلك الجدول رقم (28):

الجدول رقم (28)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أداء رصد الموجهين التربويين في التطبيق القبلي وفي التطبيق البعدي لمجالات بطاقة الملاحظة بحسب متغير الجنس

المجالات	الجنس	العدد	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العلاقات الإنسانية	ذكر	7	20.4286	3.8668	37.8571	2.1157
	أنثى	23	19.6957	3.8309	40.9565	3.4964
أساليب التوجيه	ذكر	7	11.4286	1.3972	23.8571	3.0783
	أنثى	23	11.5217	1.6752	24.6087	2.6584
طرائق التدريس	ذكر	7	15.5714	3.8668	32.0000	3.2659
	أنثى	23	15.6087	2.4446	33.1304	2.0737
تقنيات التعليم	ذكر	7	18.5714	2.6992	36.8571	2.1157
	أنثى	23	19.0000	2.9076	36.9130	2.2746
النشاط المدرسي	ذكر	7	11.4286	4.1975	31.5714	2.2990
	أنثى	23	10.4783	3.2455	31.2609	3.5575
إدارة الصف الدراسي	ذكر	7	21.1429	3.1847	41.4286	2.0702
	أنثى	23	20.1304	2.2422	42.9130	1.9980
التقويم	ذكر	7	16.8571	3.8047	33.7143	3.3523
	أنثى	23	16.6522	3.0092	35.1000	2.1250
المجالات ككل	ذكر	7	115.4286	16.4403	237.2857	12.9191
	أنثى	23	113.0870	13.7672	245.0435	11.7839

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (28) إلى وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات رصد أداء الموجهين التربويين في التطبيق القبلي، وفي التطبيق البعدي بالنسبة إلى كل مجال من مجالات بطاقة الملاحظة وبالنسبة إلى المجالات ككل. حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات رصد أداء الموجهين التربويين في التطبيق القبلي لمجالات بطاقة الملاحظة ككل (115.4286)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم في التطبيق البعدي (237.2857)، وبلغ المتوسط الحسابي في التطبيق القبلي لدرجات رصد أداء الموجهات التربويات لمجالات بطاقة الملاحظة ككل (113.0870)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهن في التطبيق البعدي (245.0435).

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفرق بين مستويي متغيِّر الجنس لمتوسط درجات رصد أداء الموجهين التربويين، تمَّ استخدام اختبار ت ستيودنت (T.Student) في التطبيق القبلي وفي التطبيق البعدي. كما يبيِّن ذلك الجدول رقم (29):

الجدول رقم (29)

دلالة الفروق بين متوسط درجات رصد أداء الموجهين التربويين في التطبيق القبلي، وفي التطبيق البعدي لمجالات بطاقة الملاحظة بحسب متغيِّر الجنس

المجالات	التطبيق القبلي				التطبيق البعدي			
	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
العلاقات الإنسانية	.442	28	.842	غير دالة	-2.209	28	.250	غير دالة
أساليب التوجيه	-.133	28	.337	غير دالة	-.632	28	.857	غير دالة
طرائق التدريس	-.031	28	.155	غير دالة	-1.100	28	.350	غير دالة
تقنيات التعليم	-.347	28	.976	غير دالة	-.058	28	.626	غير دالة
النشاط المدرسي	.634	28	.370	غير دالة	.216	28	.492	غير دالة
إدارة الصف الدراسي	.948	28	.231	غير دالة	-1.708	28	.626	غير دالة
التقويم	.149	28	.370	غير دالة	-1.355	28	.141	غير دالة
المجالات ككل	.377	28	.292	غير دالة	-1.493	28	.564	غير دالة

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (29) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لأثر متغيِّر الجنس بين متوسط درجات رصد أداء الموجهين التربويين في التطبيق القبلي، وفي التطبيق البعدي، بالنسبة إلى كلِّ مجال من مجالات بطاقة الملاحظة، وبالنسبة إلى المجالات ككل.

في التطبيق القبلي يمكن أن يعزى عدم تأثير الجنس على أداء الموجهين التربويين إلى أن الموجهين التربويين من كلا الجنسين يتبعون الخطوات نفسها في أثناء زيارتهم الصفية للمعلمين، لذلك لم يظهر تأثير لمتغير الجنس.

أمَّا في التطبيق البعدي فتعزو الباحثة عدم وجود تأثير لمتغيِّر الجنس إلى أنهم خضعوا جميعاً لبرنامج تدريبي واحد، وتفاعلوا مع أنشطته كلها ذكوراً وإناثاً، لذلك لم يظهر تأثير لمتغير الجنس.

1- فيما يتعلق بمتغيِّر المؤهَّل العلمي التربوي:

تمَّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة ت ستيودنت (T.Student)، كما يبيِّن ذلك الجدول رقم (30):

الجدول رقم (30)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات رصد أداء الموجهين التربويين في التطبيق القبلي لمجالات بطاقة بحسب متغيّر المؤهّل العلمي التربوي

المجالات	المؤهل العلمي والتربوي	العدد	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العلاقات الإنسانية	أهلية التعليم الابتدائي	20	19.3000	4.2190	40.3000	3.0966
	إجازة جامعية	10	21.0000	2.5385	40.1000	402804
أساليب التوجيه	أهلية التعليم الابتدائي	20	11.7000	1.4903	24.8000	2.7834
	إجازة جامعية	10	11.1000	1.7919	23.7000	2.5841
طرائق التدريس	أهلية التعليم الابتدائي	20	15.5000	2.5443	33.0500	2.4381
	إجازة جامعية	10	15.8000	3.2930	32.5000	2.3687
تقنيات التعليم	أهلية التعليم الابتدائي	20	18.9500	2.8557	36.8500	2.1588
	إجازة جامعية	10	18.8000	2.8982	37.0000	2.4037
النشاط المدرسي	أهلية التعليم الابتدائي	20	10.7500	3.8096	31.6000	2.5005
	إجازة جامعية	10	10.6000	2.7162	30.8000	4.5655
إدارة الصف الدراسي	أهلية التعليم الابتدائي	20	20.7500	2.7696	42.9500	1.9324
	إجازة جامعية	10	19.6000	1.5776	41.8000	2.2509
التقويم	أهلية التعليم الابتدائي	20	17.1000	2.9894	35.1000	2.1250
	إجازة جامعية	10	15.9000	3.4464	34.5000	3.6590
المجالات ككل	أهلية التعليم الابتدائي	20	114.0500	15.5748	244.6500	9.6369
	إجازة جامعية	10	112.8000	11.5547	240.4000	16.6479

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (30) إلى وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات رصد أداء الموجهين التربويين في التطبيق القبلي، وفي التطبيق البعدي بالنسبة إلى كلِّ مجال من مجالات بطاقة الملاحظة، وبالنسبة إلى المجالات ككل. حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أداء رصد الموجهين التربويين الحاصلين على أهلية التعليم الابتدائي في التطبيق القبلي لمجالات بطاقة الملاحظة ككل (114.0500)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم في التطبيق البعدي (244.6500)، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجات أداء رصد الموجهين التربويين الحاصلين على إجازة جامعية في التطبيق القبلي لمجالات بطاقة الملاحظة ككل (112.8000)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم في التطبيق البعدي (240.4000).

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفرق بين مستويي متغيّر المؤهّل العلمي التربوي لمتوسط درجات رصد أداء الموجهين التربويين، تمَّ استخدام اختبار ت ستيودنت (T.Student) في التطبيق القبلي وفي التطبيق البعدي. كما يبيِّن ذلك الجدول رقم (31):

الجدول رقم (31)

دلالة الفروق بين متوسط درجات رصد أداء الموجهين التربويين في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمجالات بطاقة الملاحظة بحسب متغيّر المؤهّل العلمي التربوي

المجالات	التطبيق القبلي				التطبيق البعدي			
	قيمة ت	دح	مستوى الدلالة	القرار	قيمة ت	دح	مستوى الدلالة	القرار
العلاقات الإنسانية	-1.167	28	.036	غير دالة	.147	28	.242	غير دالة
أساليب التوجيه	.972	28	.327	غير دالة	1.044	28	.833	غير دالة
طرائق التدريس	-.276	28	.553	غير دالة	.588	28	.777	غير دالة
تقنيات التعليم	.135	28	.888	غير دالة	-.173	28	.531	غير دالة
النشاط المدرسي	.111	28	.455	غير دالة	.624	28	.284	غير دالة
إدارة الصف الدراسي	1.212	28	.061	غير دالة	1.455	28	.266	غير دالة
التقويم	.986	28	.373	غير دالة	.571	28	.051	غير دالة
المجالات ككل	.224	28	.131	غير دالة	.890	28	.138	غير دالة

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (31) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) لأثر متغيّر المؤهّل العلمي التربوي بين متوسط درجات رصد أداء الموجهين التربويين في التطبيق القبلي وفي التطبيق البعدي، بالنسبة إلى كل مجال من مجالات بطاقة الملاحظة، وبالنسبة إلى المجالات ككل.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ الموجهين التربويين مهما كانت مؤهلاتهم العلمية والتربوية، إذا لم يقوموا بتنمية أنفسهم مهنياً من خلال القراءات الإضافية، ومشاركتهم بالبرامج التدريبية، ومتابعة المستجدات العلمية والتربوية والتقنية، فإنهم لن يستطيعوا القيام بوظائفهم بالشكل المطلوب. لذلك لم يتأثر أداءهم بمتغير المؤهل العلمي التربوي قبل البرنامج التدريبي وبعده.

-فيما يتعلق بمتغير الخبرة:

تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA)، كما يبيّن ذلك الجدول رقم (32):

الجدول رقم (32)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات رصد أداء الموجهين التربويين في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمجالات بطاقة الملاحظة بحسب متغيّر الخبرة

المجالات	عدد سنوات الخدمة	العدد	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العلاقات الإنسانية	أقل من خمس سنوات	4	20.250	3.7749	39.2500	4.5734
	خمس سنوات وأقل من عشر سنوات	15	20.0000	3.48466	40.6000	3.3763
	عشر سنوات وأكثر	11	19.5455	4.4802	40.0909	3.4483
أساليب التوجيه	أقل من خمس سنوات	4	11.5000	19.9148	24.2500	3.7749
	خمس سنوات وأقل من عشر سنوات	15	11.2000	1.5675	24.5333	2.8250
	عشر سنوات وأكثر	11	11.9091	1.5782	24.3636	2.4606
طرائق التدريس	أقل من خمس سنوات	4	17.2500	4.0155	32.2500	3.4034
	خمس سنوات وأقل من عشر سنوات	15	15.4000	2.64035	33.067	1.6242
	عشر سنوات وأكثر	11	15.2727	2.4936	32.8182	3.0271
تقنيات التعليم	أقل من خمس سنوات	4	20.000	2.1602	36.7500	2.2173
	خمس سنوات وأقل من عشر سنوات	15	18.8667	3.0205	37.3333	2.2572
	عشر سنوات وأكثر	11	18.5455	2.8762	36.3636	2.2033
النشاط المدرسي	أقل من خمس سنوات	4	12.2500	2.9860	33.250	1.2583
	خمس سنوات وأقل من عشر سنوات	15	10.4000	3.5415	30.3333	4.1518
	عشر سنوات وأكثر	11	10.5455	3.5878	32.0000	1.7320
إدارة الصف الدراسي	أقل من خمس سنوات	4	20.2500	.5000	42.2500	1.5000
	خمس سنوات وأقل من عشر سنوات	15	20.1333	2.3864	43.0000	2.3603
	عشر سنوات وأكثر	11	20.7273	3.0689	42.0909	1.8684
التقويم	أقل من خمس سنوات	4	18.5000	1.2909	35.2500	2.2173
	عشر سنوات وأكثر	15	15.8000	3.3636	34.9333	2.9390
	عشر سنوات وأكثر	11	17.2727	3.0689	34.7273	2.6866
المجالات ككل	أقل من خمس سنوات	4	120.000	14.4453	243.2500	16.3579
	خمس سنوات وأقل من عشر سنوات	15	111.8000	13.3480	243.8000	21.3299
	عشر سنوات وأكثر	11	113.8182	15.7722	242.4545	11.9863

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (32) إلى وجود فروق ظاهرية بين متوسط درجات رصد أداء الموجهين التربويين في التطبيق القبلي وفي التطبيق البعدي، بالنسبة إلى كلّ مجال من مجالات بطاقة الملاحظة، وبالنسبة إلى المجالات ككل. حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات رصد أداء الموجهين التربويين في التطبيق القبلي لفئة الخبرة أقل من خمس سنوات على بطاقة الملاحظة ككل (120.000)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم في التطبيق البعدي (243.2500)، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجات رصد أداء الموجهين التربويين في التطبيق القبلي لفئة الخبرة خمس سنوات وأقل من عشر سنوات على بطاقة الملاحظة ككل (111.8000)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم في التطبيق البعدي

(243.8000). وبلغ المتوسط الحسابي لدرجات رصد أداء الموجهين التربويين في التطبيق القبلي لفئة الخبرة أكثر من عشر سنوات عن الاختبار التحصيلي ككل (113.8182)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم في التطبيق البعدي (242.4545).

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفرق بين مستويات متغيِّر الخبرة لمتوسط درجات رصد أداء الموجهين التربويين، تمَّ استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، كما يبيِّن ذلك الجدول رقم (33):

الجدول رقم (33)

تحليل التباين الأحادي لأثر متغير الخبرة لدرجات رصد أداء الموجهين التربويين في التطبيق القبلي وفي التطبيق البعدي لمجالات بطاقة الملاحظة

المجالات	مصدر التباين	درجة الحرية	التطبيق القبلي					التطبيق البعدي				
			مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	القرار	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	القرار
العلاقات الإنسانية	بين المجموعات	2	1.989	.995	.065	.937	غير دالة	6.108	3.054	.242	.787	غير دالة
	داخل المجموعات	27	413.477	15.314				431.259	12.639			
	الكلي	29	415.467					347.367				
أساليب التوجيه	بين المجموعات	2	3.191	1.595	.613	.549	غير دالة	.338	.160	.021	.979	غير دالة
	داخل المجموعات	27	70.309	2.604				215.029	7.964			
	الكلي	29	73.500					215.367				
طرائق التدريس	بين المجموعات	2	12.668	6.334	.820	.451	غير دالة	2.147	1.073	.177	.838	غير دالة
	داخل المجموعات	27	208.532	7.723				193.320	6.049			
	الكلي	29	221.200					165.467				

تقنيات التعليم	بين المجموعات	2	6.239	3.120	.375	.691	غير دالة	6.071	3.036	.609	.551	غير دالة
	داخل المجموعات	27	224.461	8.313				134.629	4.986			
	الكلي	29	230.700					140.700				
النشاط المدرسي	بين المجموعات	2	11.223	5.611	.458	.638	غير دالة	34.583	17.292	1.691	.203	غير دالة
	داخل المجموعات	27	331.077	12.262				276.083	10.225			
	الكلي	29	342.300					310.667				
إدارة الصف الدراسي	بين المجموعات	2	2.302	1.151	.178	.838	غير دالة	5.708	2.854	.644	.533	غير دالة
	داخل المجموعات	27	174.665	6.469				119.659	4.432			
	الكلي	29	176.967					125.367				
التقويم	بين المجموعات	2	28.718	14.359	1.505	.240	غير دالة	.835	.417	.054	.947	غير دالة
	داخل المجموعات	27	257.582	9.540				207.865	7.699			
	الكلي	29	286.300					208.700				
المجالات ككل	بين المجموعات	2	212.930	106.465	.513	.605	غير دالة	11.489	5.745	.036	.965	غير دالة
	داخل المجموعات	27	5608.036	207.705				4367.877	161.773			
	الكلي	29	5820.967					4379.367				

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (33) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لأثر متغيِّر الخبرة بين متوسط درجات رصد أداء الموجهين التربويين في التطبيق القبلي وفي التطبيق البعدي، بالنسبة إلى كلٍّ مجال من مجالات بطاقة الملاحظة، وبالنسبة إلى المجالات ككل. وهذا يعني رفض الفرضيتين الثانية والثالثة.

في التطبيق القبلي لم يتأثر أداء الموجهين التربويين بمتغيِّر الخبرة، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الممارسات التوجيهية للموجهين التربويين على اختلاف مستويات متغير الخبرة لم تتغير تغيراً نوعياً بارزاً مع مرور سنوات عملهم في التوجيه، فما زالت ممارساتهم تركز على نقد سلوك المعلمين، وبيان سلبياته بشكل أكثر من إبراز الإيجابيات وتعزيزها.

أمَّا في التطبيق البعدي فتعزو الباحثة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الموجهين التربويين تعزى لمتغير مؤهل الخبرة إلى أنَّ ما تمَّ تقديمه في البرنامج التدريبي كان جديداً على الجميع مما لم يجعل أثر لمتغير الخبرة.

اتفقت نتائج بطاقة الملاحظة التي توصلت إليها الباحثة في التطبيقين القبلي والبعدي مع دراسة (فلمبان، 2005)، ودراسة (المقطرن، 2006)، حيث بيَّنت نتائج الدراستين وجود فروق دلالة إحصائيا بين متوسط درجات أداء الموجهين التربويين على بطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي، أما بالنسبة لمتغيرات البحث، فلم تتناول الدراسات السابقة متغيرات الجنس والمؤهل والخبرة.

3- النتائج المتعلقة باستبانة التقويم الذاتي لأداء الموجهين التربويين في مدى ممارستهم للكفايات المهنية اللازمة لعملهم:

نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:

3-1- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسط استجابات الموجهين التربويين على استبانة التقويم الذاتي في مدى ممارستهم للكفايات المهنية اللازمة لعملهم، قبل اشتراكهم في البرنامج التدريبي المقترح وبعده لصالح التطبيق البعدي.

للتحقق من صحة الفرضية الأولى تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة ت ستيودنت (T.Student) لدلالة الفروق بين متوسط استجابات الموجهين التربويين في التطبيقين القبلي والبعدي لمجالات الاستبانة، كما يبيِّن ذلك الجدول رقم (34):

الجدول رقم (34)
دلالة الفروق بين متوسطات استجابات الموجهين التربويين بين التطبيقين القبلي والبعدي لمجالات استبانة التقويم الذاتي في مدى ممارستهم للكفايات المهنية اللازمة لعملهم

المجالات	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
العلاقات الإنسانية	قبلي	30	49.5333	4,6589	-15.712	29	000	دالة
	بعدي	30	63.0667	4.16830				
أساليب التوجيه	قبلي	30	29.8000	3.1883	-8.375	29	000	دالة
	بعدي	30	46.6000	9.9363				
طرائق التدريس	قبلي	30	25.8333	2.0356	-14.036	29	000	دالة
	بعدي	30	34.1667	2.8537				
تقنيات التعليم	قبلي	30	26.8667	3.0369	-9.521	29	000	دالة
	بعدي	30	35.1333	3.0708				
النشاط المدرسي	قبلي	30	27.6667	2.7207	-11.564	29	000	دالة
	بعدي	30	37.7000	3.8430				
إدارة الصف الدراسي	قبلي	30	31.2667	3.6853	-12.266	29	000	دالة
	بعدي	30	41.7667	3.0363				
التقويم	قبلي	30	39.1000	3.9770	-10.367	29	000	دالة
	بعدي	30	50.2333	3.6168				
المجالات ككل	قبلي	30	230.0667	13.0091	-17.293	29	000	دالة
	بعدي	30	308.6667	21.0898				

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (34) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.01) بين متوسط استجابات الموجهين التربويين على استبانة التقويم الذاتي في مدى ممارستهم للكفايات المهنية اللازمة لعملهم في التطبيقين القبلي والبعدي، لصالح التطبيق البعدي بالنسبة إلى كلٍّ مجال من مجالات الاستبانة، وبالنسبة إلى المجالات ككل.

وتعزو الباحثة ذلك إلى التأثير الإيجابي للبرنامج التدريبي في تحسين أداء الموجهين التربويين، فاستخدام الباحثة المنحى التكاملي متعدد الوسائط في تطبيق البرنامج التدريبي، والذي يجمع بين الأساليب المباشرة في التدريب والأساليب غير المباشرة مثل: الدراسة الذاتية، والمشاغل التربوية، والزيارات الصفية التدريبية، وتبادل الزيارات الصفية بين المعلمين، أدّى إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي.

نتائج الفرضيتين الثانية والثالثة ومناقشتها:

2- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسط استجابات الموجهين التربويين على استبانة التقويم الذاتي في مدى ممارستهم للكفايات المهنية اللازمة لعملهم قبل اشتراكهم بالبرنامج التدريبي المقترح تعزى إلى متغيرات البحث الآتية: (الجنس،

المؤهل العلمي التربوي، الخبرة).

3- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات الموجهين التربويين على استبانة التقويم الذاتي في مدى ممارستهم للكفايات المهنية اللازمة لعملهم بعد اشتراكهم بالبرنامج التدريبي المقترح تعزى إلى متغيرات البحث الآتية: (الجنس، المؤهل العلمي التربوي، الخبرة).

للتحقق من صحة الفرضيتين الثانية والثالثة تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة ت ستيودنت (T. Student) لدلالة الفروق، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) بين متوسط استجابات الموجهين التربويين على استبانة التقويم الذاتي للموجهين التربويين في مدى ممارستهم للكفايات المهنية اللازمة لعملهم في التطبيق القبلي، وفي التطبيق البعدي، لمجالات الاستبانة، وفيما يلي توضيحاً لذلك:

1- فيما يتعلق بمتغيّر الجنس:

تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة ت ستيودنت (T.Student). كما يبيّن ذلك الجدول رقم (35):

الجدول رقم (35)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الموجهين التربويين في التطبيق القبلي وفي التطبيق البعدي على مجالات استبانة التقويم الذاتي بحسب متغيّر الجنس

المجالات	الجنس	العدد	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العلاقات الإنسانية	ذكر	7	52.8571	4.9473	26.2857	4.2314
	أنثى	23	48.5217	4.1655	63.3043	4.2150
أساليب التوجيه	ذكر	7	30.7143	1.6035	44.7143	4.88925
	أنثى	23	29.5217	3.5145	47.1739	11.0521
طرائق التدريس	ذكر	7	26.7143	1.9760	33.7143	3.1471
	أنثى	23	25.5652	2.0186	34.3043	2.8193
تقنيات التعليم	ذكر	7	27.8571	4.5250	34.7143	3.7733
	أنثى	23	26.5652	2.4831	35.2609	2.9110
النشاط المدرسي	ذكر	7	26.5714	4.8599	37.8571	2.2677
	أنثى	23	28.0000	1.6787	37.6522	4.2491
إدارة الصف الدراسي	ذكر	7	39.1429	5.0473	41.0000	2.3804
	أنثى	23	39.0870	3.7284	42.0000	3.2192
التقويم	ذكر	7	39.1429	5.0473	49.2857	2.8115
	أنثى	23	39.0870	3.7284	50.5217	3.8360
المجالات ككل	ذكر	7	235.1429	17.4396	303.5714	19.0600
	أنثى	23	228.5217	11.3772	310.2174	21.8277

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (35) إلى وجود فروق ظاهرية بين متوسطات استجابات الموجهين التربويين على استبانة التقويم الذاتي في مدى ممارستهم للكفايات المهنية اللازمة لعملهم في التطبيق القبلي وفي التطبيق البعدي بالنسبة إلى كلِّ مجال من مجالات الاستبانة، وبالنسبة إلى المجالات ككل. حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الموجهين التربويين على استبانة التقويم الذاتي في التطبيق القبلي على مجالات الاستبانة ككل (235.1429)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم في التطبيق البعدي (303.5714)، وبلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الموجهات التربويات في التطبيق القبلي على مجالات الاستبانة ككل (228.5217)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم في التطبيق البعدي (310.2174).

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفرق بين مستويي متغيِّر الجنس لمتوسط استجابات الموجهين التربويين، تمَّ استخدام اختبار ت ستيودنت (T.Student). كما يبيِّن ذلك الجدول رقم (36):

الجدول رقم (36)

دلالة الفروق بين متوسط استجابات الموجهين التربويين في التطبيق القبلي وفي التطبيق البعدي على مجالات استبانة التقويم الذاتي بحسب متغيِّر الجنس

المجالات	التطبيق القبلي				التطبيق البعدي			
	قيمة ت	دح	مستوى الدلالة	القرار	قيمة ت	دح	مستوى الدلالة	القرار
العلاقات الإنسانية	2.312	28	.940	غير دالة	-.559	28	.944	غير دالة
أساليب التوجيه	.863	28	.051	غير دالة	-.567	28	.793	غير دالة
طرائق التدريس	1.325	28	.826	غير دالة	-.473	28	.625	غير دالة
تقنيات التعليم	.985	28	.032	غير دالة	-.406	28	.125	غير دالة
النشاط المدرسي	-1.227	28	.022	دالة	.121	28	.055	غير دالة
إدارة الصف الدراسي	.015	28	.036	غير دالة	-.757	28	.306	غير دالة
التقويم	.032	28	.298	غير دالة	-.786	28	.245	غير دالة
المجالات ككل	1.187	28	.291	غير دالة	-.724	28	.822	غير دالة

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (36) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لأثر متغيِّر الجنس بين متوسط استجابات الموجهين التربويين على استبانة التقويم الذاتي في مدى ممارستهم للكفايات المهنية اللازمة لعملهم في التطبيق القبلي وفي التطبيق البعدي بالنسبة إلى كلِّ مجال من مجالات الاستبانة، وبالنسبة إلى المجالات ككل.

كما تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لأثر متغير الجنس في مجال النشاط المدرسي في التطبيق القبلي لصالح الإناث.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الموجهين التربويين من كلا الجنسين يمارسون أدوارهم التوجيهية بشكل نمطي من خلال الزيارة الصفية، وما يعقبها من توجيه بعض الملاحظات للمعلم، أما بالنسبة للنشاط المدرسي، فيتطلب من الموجه التربوي العمل مع المعلم في التخطيط له، ومتابعة خطوات تنفيذه، ومن ثم تقويمه، سواء أكانت هذه الأنشطة صفية أو غير صفية، وقد لاحظت الباحثة من خلال مشاركتها في بعض اللقاءات الطلائعية على مستوى المنطقة التعليمية، أنّ الموجهات التربويات أكثر قدرة على التخطيط لهذه الأنشطة من الذكور الذين لديهم اهتمامات مختلفة عن اهتمامات الإناث، وخاصة في الأنشطة اللغوية والفنية والبيئية، لذلك ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث.

أمَّا في التطبيق البعدي فتعزو الباحثة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الموجهين التربويين تعزى لمتغير الجنس إلى إدراك الموجهين التربويين من كلا الجنسين جوانب القصور لديهم من خلال التقويم الذاتي لكفاياتهم، مما جعلهم يندفعون ذاتياً، ويتفاعلون مع البرنامج التدريبي لتجاوز قصورهم لتحسين كفاياتهم وتطويرها.

2- فيما يتعلق بمتغيِّر المؤهَّل العلمي التربوي:

تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة ت ستيودنت (T.Student). كما يبيِّن ذلك الجدول رقم (37):

الجدول رقم (37)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الموجهين التربويين في التطبيق القبلي وفي التطبيق البعدي على مجالات استبانة التقويم الذاتي بحسب متغيّر المؤهّل العلمي والتربوي

المجالات	المؤهل العلمي والتربوي	العدد	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العلاقات الإنسانية	أهلية التعليم الابتدائي	20	48.2000	4.2870	62.4500	3.9400
	إجازة جامعية	10	52.2000	4.3919	64.3000	4.5472
أساليب التوجيه	أهلية التعليم الابتدائي	20	28.8000	2.8395	45.4500	2.9285
	إجازة جامعية	10	31.8000	3.0110	48.9000	17.0649
طرائق التدريس	أهلية التعليم الابتدائي	20	25.4000	1.6026	33.8500	2.7003
	إجازة جامعية	10	26.7000	2.5841	27.0000	4.2163
تقنيات التعليم	أهلية التعليم الابتدائي	20	26.8000	2.3751	34.9000	3.1271
	إجازة جامعية	10	27.0000	4.2163	35.6000	3.0623
النشاط المدرسي	أهلية التعليم الابتدائي	20	28.2000	1.9358	37.2500	3.6400
	إجازة جامعية	10	26.6000	3.7475	38.6000	4.2739
إدارة الصف الدراسي	أهلية التعليم الابتدائي	20	30.7000	1.9761	41.3500	3.2163
	إجازة جامعية	10	32.4000	5.7773	42.6000	2.5905
التقويم	أهلية التعليم الابتدائي	20	39.1500	3.2446	49.3500	3.5876
	إجازة جامعية	10	39.0000	5.2281	52.0000	3.1269
المجالات ككل	أهلية التعليم الابتدائي	20	227.2500	8.1749	304.6000	17.8337
	إجازة جامعية	10	235.7000	18.7441	316.8000	25.5247

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (37) إلى وجود فروق ظاهرية بين متوسطات استجابات الموجهين التربويين على استبانة التقويم الذاتي في مدى ممارستهم للكفايات المهنية اللازمة لعملهم، في التطبيق القبلي وفي التطبيق البعدي، بالنسبة إلى كلٍّ مجال من مجالات الاستبانة، وبالنسبة إلى المجالات ككل. حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الموجهين التربويين الحاصلين على أهلية التعليم الابتدائي على استبانة التقويم الذاتي في التطبيق القبلي على مجالات الاستبانة ككل (227.2500)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم في التطبيق البعدي (304.6000)، وبلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الموجهين التربويين الحاصلين على إجازة جامعية في التطبيق القبلي على مجالات الاستبانة ككل (235.7000)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم في التطبيق البعدي (316.8000).

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفرق بين مستويي متغيِّر المؤهل العلمي والتربوي لمتوسط استجابات الموجهين التربويين، تمَّ استخدام اختبار ت ستيودنت (T.Student). كما يبيِّن ذلك الجدول رقم (38):

الجدول رقم (38)

دلالة الفروق بين متوسط استجابات الموجهين التربويين في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي على مجالات استبانة التقويم الذاتي بحسب متغيِّر المؤهَّل العلمي التربوي

المجالات	التطبيق القبلي				التطبيق البعدي			
	قيمة ت	دح	مستوى الدلالة	القرار	قيمة ت	دح	مستوى الدلالة	القرار
العلاقات الإنسانية	-2.390	28	.866	غير دالة	-1.152	28	.733	غير دالة
أساليب التوجيه	-2.675	28	.704	غير دالة	-.893	28	.021	دالة
طرائق التدريس	-1.702	28	.168	غير دالة	-.856	28	.585	غير دالة
تقنيات التعليم	-.167	28	.154	غير دالة	-.582	28	.836	غير دالة
النشاط المدرسي	1.555	28	.052	غير دالة	-.904	28	.522	غير دالة
إدارة الصف الدراسي	-1.200	28	.020	دالة	-1.065	28	.187	غير دالة
التقويم	.096	28	.065	غير دالة	-1.985	28	.539	غير دالة
المجالات ككل	-1.734	28	.013	دالة	-1.528	28	.476	غير دالة

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (38) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) لأثر متغيِّر المؤهَّل العلمي التربوي بين متوسط استجابات الموجهين التربويين على استبانة التقويم الذاتي في مدى ممارستهم للكفايات المهنية اللازمة لعملهم في التطبيق القبلي بالنسبة إلى مجالات الاستبانة ككل، وبالنسبة إلى مجال إدارة الصف الدراسي لصالح الموجهين التربويين الحاصلين على إجازة جامعية، أمَّا في مجالات الاستبانة الأخرى فقد بيَّنت النتائج عدم فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيِّر المؤهَّل العلمي التربوي. وبيَّنت النتائج في التطبيق البعدي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بالنسبة إلى كلِّ مجال من مجالات الاستبانة، وبالنسبة إلى المجالات ككل، عدا مجال أساليب التوجيه التي بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) لصالح الموجهين التربويين الحاصلين على إجازة جامعية.

وتعزو الباحثة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الموجهين التربويين تعزى لمتغيِّر المؤهَّل العلمي التربوي في التطبيق القبلي لصالح الموجهين التربويين الحاصلين علــى إجازة جامعية (وهم ممن يحملون أهلية التعليم الابتدائي والتحقوا ببرنامج التعميق التربــوي) على مجالات الاستبانة ككل، ومجال إدارة الصف الدراسي، إلى الجهود التي تبذلها وزارة

التربية(*) منذ سنوات عدة لتطوير مهارات العاملين في الميدان التربوي وكفاياتهم، مما حسَّن من معلوماتهم وخبراتهم وطورها، وأدَّى إلى تحسين أدائهم.

أما في التطبيق البعدي فتعزو الباحثة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الموجهين التربويين تعزى لمتغيِّر المؤهَّل العلمي التربوي إلى أن البرنامج التدريبي وفر للموجهين لجميعهم على اختلاف مؤهلاتهم العلمية التربوية فرصة لربط معلوماتهم النظرية بالواقع العملي فقاموا بتطبيق أنشطته يومياً لأنه يتناول مجالات عملهم اليومي جميعها، فهم سيزورون المعلم في صفه، ويلاحظون الطرائق التدريسية التي يستخدمها، والتقنيات التعليمية التي يوظّفها لتحقيق أهداف درسه، بالإضافة إلى الأنشطة الصفية واللاصفية التي يكلف بها تلاميذه، وإدارته لصفه، وتفاعل التلاميذ معه، وأنواع التقويم التي يستخدمها، لذلك لم يؤثر متغيِّر المؤهَّل العلمي التربوي في استجاباتهم، أمَّا بالنسبة إلى مجال أساليب التوجيه التربوي فأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الموجهين التربويين الحاصلين على إجازة جامعية، وتعزو الباحثة ذلك إلى أنَّهم قد درسوا مقرر التوجيه التربوي أثناء التحاقهم ببرنامج التعميق التربوي، وقد عملت وحدة أساليب التوجيه التربوي في البرنامج التدريبي على اغناء معلوماتهم، ووجدوا فيه فرصة مناسبة لتطبيق بعض الأساليب ومناقشتها مع الباحثة ومع زملائهم، لذلك ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح حملة الإجازة الجامعية.

فيما يتعلق بمتغيِّر الخبرة:

تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA)، كما يبيِّن ذلك الجدول رقم (39):

(*) : تقوم وزارة التربية منذ سنوات عدة بإلحاق العاملين في الميدان التربوي الذين يحملون أهلية التعليم الابتدائي – من موجهين تربويين ومعلمين– ببرنامج التعميق التربوي (معلم الصف) الذي يستمر لمدة عامين يدرس المعلم فيه مقررات نظرية (تربوية واختصاصية) ومن بينها مقرر الإدارة الصفية، بالإضافة إلى التدريب الميداني (التربية العملية).

الجدول رقم (39)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الموجهين التربويين في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي على مجالات استبانة التقويم الذاتي بحسب متغيِّر الخبرة

المجالات	عدد سنوات الخدمة	العدد	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العلاقات الإنسانية	أقل من خمس سنوات	4	51.7500	2.7537	61.0000	2.1602
	خمس سنوات وأقل من عشر سنوات	15	49.9333	1.1146	64.2000	.9768
	عشر سنوات وأكثر	11	48.1818	5.5103	62.2727	4.9616
أساليب التوجيه	أقل من خمس سنوات	4	31.5000	1.0000	40.7500	2.8722
	خمس سنوات وأقل من عشر سنوات	15	30.000	.8783	49.0667	3.4592
	عشر سنوات وأكثر	11	28.9091	3.3001	45.3636	2.8380
طرائق التدريس	أقل من خمس سنوات	4	27.5000	.5773	35.2500	4.5734
	خمس سنوات وأقل من عشر سنوات	15	25.8667	.5925	34.7333	.6794
	عشر سنوات وأكثر	11	25.1818	1.7215	33.0000	2.2803
تقنيات التعليم	أقل من خمس سنوات	4	26.5000	3.7859	36.2500	3.8622
	خمس سنوات وأقل من عشر سنوات	15	26.8000	.8406	35.5333	.8098
	عشر سنوات وأكثر	11	27.0909	2.7369	34.1818	2.7136
النشاط المدرسي	أقل من خمس سنوات	4	26.0000	5.5976	38.2500	4.7169
	خمس سنوات وأقل من عشر سنوات	15	27.7333	.4625	38.6000	1.0456
	عشر سنوات وأكثر	11	28.8181	2.4826	36.2727	3.1013
إدارة الصف الدراسي	أقل من خمس سنوات	4	29.7500	8.4212	42.5000	2.5166
	خمس سنوات وأقل من عشر سنوات	15	32.0667	.6580	33.0000	2.2803
	عشر سنوات وأكثر	11	30.7273	2.6111	40.6364	2.8026
التقويم	أقل من خمس سنوات	4	38.7500	6.1846	50.2500	3.6855
	عشر سنوات وأكثر	15	42.4000	.8383	51.6667	.7346
	عشر سنوات وأكثر	11	39:3636	3.8281	48.2727	3.9010
المجالات ككل	أقل من خمس سنوات	4	231.7500	21.4067	304.2500	22.4406
	خمس سنوات وأقل من عشر سنوات	15	231.4000	3.3901	316.2000	5.6880
	عشر سنوات وأكثر	11	227.6364	10.0823	300.000	16.8463

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (39) إلى وجود فروق ظاهرية بين متوسط استجابات الموجهين التربويين على استبانة التقويم الذاتي في مدى ممارستهم للكفايات المهنية اللازمة لعملهم في التطبيق القبلي وفي التطبيق البعدي، بالنسبة إلى كل مجال من مجالات الاستبانة، وبالنسبة إلى المجالات ككل. حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الموجهين التربويين فئة الخبرة أقل من خمس سنوات على استبانة التقويم الذاتي في التطبيق القبلي على مجالات الاستبانة ككل (231.7500)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم في التطبيق البعدي (304.2500)، وبلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الموجهين التربويين فئة خمس سنوات وأقل من عشر سنوات في التطبيق القبلي على مجالات الاستبانة ككل (231.4000)،

بينما بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم في التطبيق البعدي (316.2000)، وبلغ المتوســط الحسابي لاستجابات الموجهين التربويين فئة أكثر من عشر سنوات في التطبيق القبلي علــى مجالات الاستبانة ككل (227.6364)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم في التطبيق البعدي (300.000).

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين مستويات متغّير الخبرة لمتوسط استجابات الموجهين التربويين، تمَّ استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، كما يبيِّن ذلك الجدول رقم (40):

الجدول رقم (40)

تحليل التباين الأحادي لأثر متغير الخبرة لاستجابات الموجهين التربويين في التطبيق القبلي وفي التطبيق البعدي على مجالات استبانة التقويم الذاتي

المجالات	مصدر التباين	درجة الحرية	التطبيق القبلي					التطبيق البعدي				
			مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	القرار	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	القرار
العلاقات الإنسانية	بين المجموعات	2	42.147	21.073	.969	.392	غير دالة	43.285	21.642	1.269	.297	غير دالة
	داخل المجموعات	27	587.320	21.753				460.582	17.059			
	الكلي	29	629.467					503.867				
أساليب التوجيه	بين المجموعات	2	20.891	10.445	1.030	.371	غير دالة	244.971	122.486	1.263	.299	غير دالة
	داخل المجموعات	27	273.909	10.145				2618.229	96.971			
	الكلي	29	294.800					2863.200				
طرائق التدريس	بين المجموعات	2	15.797	7.898	2.043	.149	غير دالة	24.483	12.242	1.561	.228	غير دالة
	داخل المجموعات	27	104.370	3.866				211.683	7.840			
	الكلي	29	120.167					236.167				

تقنيات التعليم	بين المجموعات	2	1.158	.579	.059	.943	غير دالة	17.347	8.673	.914	.413	غير دالة
	داخل المجموعات	27	266.309	9.863				256.120	9.486			
	الكلي	29	267.467					273.467				
النشاط المدرسي	بين المجموعات	2	14.097	7.048	.949	.400	غير دالة	35.768	17.884	1.230	.308	غير دالة
	داخل المجموعات	27	200.570	7.429				392.532	14.538			
	الكلي	29	214.667					428.3000				
إدارة الصف الدراسي	بين المجموعات	2	22.002	11.001	.799	.460	غير دالة	22.221	11.111	1.224	.310	غير دالة
	داخل المجموعات	27	371.865	13.773				245.145	9.079			
	الكلي	29	393.867					267.367				
التقويم	بين المجموعات	2	1.405	.702	.041	.959	غير دالة	73.102	36.551	3.222	.056	غير دالة
	داخل المجموعات	27	457.295	16.937				306.265	11.343			
	الكلي	29	458.700					379.367				
المجالات ككل	بين المجموعات	2	102.971	51.486	.289	.751	غير دالة	1755.517	877.758	2.127	.139	غير دالة
	داخل المجموعات	27	4804.895	177.959				11143.150	412.709			
	الكلي	29	4907.867					1289.667				

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (40) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) لأثر متغيِّر الخبرة بين متوسط استجابات الموجهين التربويين على استبانة التقويم الذاتي في مدى ممارستهم للكفايات المهنية اللازمة لعملهم في التطبيق القبلي، وفي التطبيق البعدي بالنسبة إلى كلٍّ مجال من مجالات الاستبانة، وبالنسبة إلى المجالات ككل.

وتعزو الباحثة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الموجهين التربويين تعزى لمتغيِّر الخبرة في التطبيق القبلي إلى أن التنمية المهنية للموجهين التربويين – مهما كانت خبرتهم في التوجيه التربوي – تقتصر على الأغلب على متابعتهم الذاتية واشتراكهم في الدورات التدريبية التي تركز على الجانب النظري أكثر من الجانب العملي.

أمَّا بالنسبة للتطبيق البعدي فتعزو الباحثة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الموجهين التربويين تعزى لمتغِّير الخبرة إلى شعور الموجهين التربويين – باختلاف مستويات خبرتهم في التوجيه التربوي – بالحاجة المستمرة لمتابعة التطورات والمستجدات في الميدان التربوي مما دفعهم إلى العمل بأقصى ما تسمح إمكاناتهم للاستفادة من البرنامج التدريبي. وخاصة أنَّ الجهات المسؤولة عن تدريبهم لم تنظِّم أية دورة تدريبية خاصة للموجهين التربويين منذ عامين تقريباً، أي منذ الدورة المركزية التي أجريت بتاريخ 10 / 2 / 2009، والتي تناولت موضوعات عامة للموجهين التربويين والموجهين الاختصاصين، واقتصرت على المحاضرات، وجلسات المناقشة، وعصف الدماغ، كما لاحظت ذلك الباحثة في أثناء حضورها للدورة التدريبية. بالإضافة إلى أنَّ هناك عاملاً خارجياً كان له تأثير كبير على العمل باهتمام وجدية من قبل الموجهين التربويين – مهما كانت خبرتهم في التوجيه التربوي – وهو: تعديل المناهج وتطويرها، وما تحتاجه من تغيير في طرائق التدريس، وتوظيف التكنولوجية الحديثة في التعليم، وقدرة المعلم على تفعيل دور التلميذ، بالإضافة إلى توظيف الأنشطة الصفية واللاصفية في تحقيق أهداف المنهج الدراسي، واستخدام أساليب متنوعة في التقويم....... هذا كله دفع الموجهين التربويين إلى توظيف محتويات البرنامج التدريبي النظرية وتطبيقاته العملية لتحسين معارفهم ومهاراتهم الأدائية، ليتمكَّنوا فيما بعد من تدريب المعلمين الذين يشرفون عليهم، وخاصة أنَّ البرنامج التدريبي تمّ تطبيقه في الفصل الثاني من العام الدراسي الذي تمَّت فيه تجربة المناهج الجديدة في عدد من مدارس دمشق.

اتفقت نتيجة استبانة التقويم الذاتي للموجهين التربويين مع نتيجة دراسة (اسماعيل، 2001)، التي أسفرت نتيجة تطبيق الاستبانة عن وجود تحسناً في أداء الموجهين بعد تدريبهم على البرنامج المقترح من وجهة نظرهم.

4- النتائج المتعلقة باستبانة تقويم أداء الموجهين التربويين في مدى ممارستهم للكفايات المهنية اللازمة لعملهم من وجهة نظر المعلمين.

نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:

4-1- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسط استجابات المعلمين على استبانة تقويم أداء الموجهين التربويين من وجهة نظرهم في مدى ممارستهم للكفايات المهنية اللازمة لعملهم قبل اشتراكهم في البرنامج التدريبي وبعده لصالح التطبيق البعدي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة ت ستيودنت (T.Student) لدلالة الفروق بين متوسط استجابات المعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي لمجالات الاستبانة، كما يبيِّن ذلك الجدول رقم (41):

الجدول رقم (41)

دلالة الفروق بين متوسط استجابات المعلمين بين التطبيقين القبلي والبعدي لمجالات استبانة تقويم أداء الموجهين التربويين من وجهة نظرهم

المجالات	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
العلاقات الإنسانية	قبلي	157	44.2166	8.8276	-16.312	156	000	دالة
	بعدي	157	57.7898	7.2412				
أساليب التوجيه	قبلي	157	29.4268	6.6160	14.541	156	000	دالة
	بعدي	157	40.1274	7.3053				
طرائق التدريس	قبلي	157	24.1401	5.3294	15.713	156	000	دالة
	بعدي	157	32.4140	4.1910				
تقنيات التعليم	قبلي	157	23.3121	5.4229	14.502	156	000	دالة
	بعدي	157	31.0510	4.1829				
النشاط المدرسي	قبلي	157	23.5350	5.8337	16.444	156	000	دالة
	بعدي	157	33.5223	6.1044				
إدارة الصف الدراسي	قبلي	157	29.6731	6.7232	12.623	156	000	دالة
	بعدي	157	37.5499	4.4654				
التقويم	قبلي	157	35.4395	7.0849	13.933	156	000	دالة
	بعدي	157	45.4268	5.4996				
المجالات ككل	قبلي	157	209.7372	34.7676	19.657	156	000	دالة
	بعدي	157	277.8590	28.1075				

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (41) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.01) بين متوسط استجابات المعلمين على استبانة تقويمهم لأداء الموجهين التربويين من وجهة نظرهم في مدى ممارستهم للكفايات المهنية اللازمة لعملهم، في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، بالنسبة إلى كلّ مجال من مجالات الاستبانة، وبالنسبة إلى المجالات ككل.

وتعزو الباحثة ذلك إلى التأثير الإيجابي للبرنامج التدريبي في تحسين أداء الموجهين التربويين من وجهة نظر المعلمين، وبما أنّ المعلمين هم الفئة المستفيدة والأكثر تأثراً من عملية التوجيه التربوي، فقد لاحظوا التغييرات الإيجابية التي طرأت على معارف الموجهين التربويين وأدائهم، فقد أصبحوا يشركونهم في مناقشة بعض المواقف التعليمية الصفية، ويساعدوهم للتغلب على بعض الصعوبات التي تواجههم، ويخططون معهم للزيارات القادمة، وما سيتمُّ ملاحظته فيها. وقد لاحظت الباحثة أنّ المناخ التربوي أصبح ودياً بينهم أكثر من ذي قبل، وإن المدة الزمنية التي كان الموجه التربوي يقضيها مع المعلم في اللقاء الفردي والتي لم تكن تتجاوز ما يقارب الـ (15) دقيقة، أصبحت في التطبيق البعدي تتجاوز ما يقارب الـ (30) دقيقة، وترى الباحثة أنّ هذه التغييرات كلّها تعود إلى تأثير البرنامج التدريبي.

نتائج الفرضيتين الثانية والثالثة ومناقشتها:

4-2- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسط استجابات المعلمين على استبانة تقويم أداء الموجهين التربويين من وجهة نظرهم في مدى ممارستهم للكفايات المهنية اللازمة لعملهم قبل اشتراكهم في البرنامج التدريبي تعزى إلى متغيِّرات البحث الآتية: (الجنس، المؤهَّل العلمي التربوي، الخبرة).

4-3- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسط استجابات المعلمين على استبانة تقويم أداء الموجهين التربويين من وجهة نظرهم في مدى ممارستهم للكفايات المهنية اللازمة لعملهم بعد اشتراكهم في البرنامج التدريبي تعزى إلى متغيِّرات البحث الآتية: (الجنس، المؤهَّل العلمي التربوي، الخبرة).

للتحقق من صحة الفرضيتين الثانية والثالثة تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة ت ستيودنت (T.Student) لدلالة الفروق، وتحليل التباين

الأحادي (ANOVA) بين متوسط استجابات المعلمين على استبانة تقويمهم لأداء الموجهين التربويين من وجهة نظرهم في مدى ممارستهم للكفايات المهنية اللازمة لعملهم، وفيما يلي توضيحاً لذلك:

فيما يتعلق بمتغيِّر الجنس:

تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة ت ستيودنت (T.Student). كما يبيِّن ذلك الجدول رقم (42):

الجدول رقم (42)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمجالات استبانة تقويم أداء الموجهين التربويين من وجهة نظرهم بحسب متغيِّر الجنس

المجالات	الجنس	العدد	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العلاقات الإنسانية	ذكر	21	42.333	9.2700	59.2381	8.1541
	أنثى	136	44.5074	8.7567	57.5662	7.0969
أساليب التوجيه	ذكر	21	27.8571	4.5528	42.7619	12.1157
	أنثى	136	29.6691	6.8605	39.7206	6.2190
طرائق التدريس	ذكر	21	22.7619	3.6042	32.5238	4.9357
	أنثى	136	24.3529	5.5277	136	32.3971
تقنيات التعليم	ذكر	21	23.0000	5.7792	32.1905	24.7394
	أنثى	136	23.3603	5.3867	30.8750	4.0814
النشاط المدرسي	ذكر	21	22.6190	4.9747	36.0952	6.4257
	أنثى	136	23.6765	5.9589	29,8519	6.8234
إدارة الصف الدراسي	ذكر	21	28.5238	6.0631	39.9524	4.4325
	أنثى	136	29,8519	6.8234	37.1704	4.3683
التقويم	ذكر	21	31.9048	6.5184	46.2857	6.5356
	أنثى	136	35.9853	7.0332	35.9853	7.0332
المجالات ككل	ذكر	21	199.0000	29.1015	289.0476	38.0413
	أنثى	136	211.4074	35.3687	276.1185	25.9842

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (42) إلى وجود فروق ظاهرية بين متوسطات استجابات المعلمين على استبانة تقويمهم للموجهين التربويين ، في التطبيق القبلي وفي التطبيق البعدي، بالنسبة إلى كلِّ مجال من مجالات الاستبانة، وبالنسبة إلى المجالات ككل. حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين على استبانة تقويمهم للموجهين التربويين في التطبيق القبلي على مجالات الاستبانة ككل (199.0000)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم في التطبيق البعدي (289.0476)، وبلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمات على استبانة

تقويمهن للموجهين التربويين في التطبيق القبلي على مجالات الاستبانة ككـل (211.4074)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهن في التطبيق البعدي (276.1185).

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفرق بين مستويي متغيِّر الجنس لمتوسطات استجابات المعلمين لاستبانة تقويم الموجهين التربويين من وجهة نظرهم في التطبيق القبلي وفي التطبيـق البعدي، تمَّ استخدام ت ستيودنت (T.Student). كما يبيِّن ذلك الجدول رقم (43):

الجدول رقم (43)

دلالة الفروق بين متوسط استجابات المعلمين بين التطبيقين القبلي والبعدي لمجالات استبانة تقويم أداء الموجهين التربويين من وجهة نظرهم بحسب متغيِّر الجنس

المجالات	التطبيق القبلي				التطبيق البعدي			
	قيمة ت	دح	مستوى الدلالة	القرار	قيمة ت	دح	مستوى الدلالة	القرار
العلاقات الإنسانية	-1.051	155	.635	غير دالة	.985	155	.080	غير دالة
أساليب التوجيه	-1.169	155	.202	غير دالة	1.788	155	.015	دالة
طرائق التدريس	-1.733	155	.056	غير دالة	.129	155	.201	غير دالة
تقنيات التعليم	-.283	155	.954	غير دالة	1.345	155	.147	غير دالة
النشاط المدرسي	-.772	155	.331	غير دالة	2.098	155	.193	غير دالة
إدارة الصف الدراسي	-.845	155	.733	غير دالة	2.710	155	.659	غير دالة
التقويم	-2.497	155	.615	غير دالة	.768	155	.053	غير دالة
المجالات ككل	-1.533	155	.757	غير دالة	1.979	155	.001	دالة

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (43) إلى عدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لأثر متغيِّر الجنس بين متوسط استجابات المعلمـين في التطبيق القبلي، بالنسبة إلى كلِّ مجال من مجالات الاستبانة وبالنسبة إلى المجالات ككل. أمَّا بالنسبة إلى التطبيق البعدي فبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالـة (α = 0.01) بالنسبة إلى مجالات الاستبانة ككل، ووجود فروق ذات دلالة إحصـائية عنـد مستوى الدلالة (α = 0.05) في مجال أساليب التوجيه التربوي لصالح المعلمين (الذكور)، أما بالنسبة إلى مجالات الاستبانة الأخرى فبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائية عند مستوى الدلالة (α=0.05).

وتعزو الباحثة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر متغيِّر الجنس في التطبيـق القبلي بين متوسط استجابات المعلمين والمعلمات إلى أنَّ الموجهين التربويين يشـرفون علـى

المعلمين جميعهم (ذكوراً وإناثاً) ويزودونهم بالتوجيهات التعليمية والتربوية نفسها، لذلك لم تتأثر استجاباتهم بمتغيِّر الجنس في التطبيق القبلي.

أمَّا بالنسبة للتطبيق البعدي فتعزو الباحثة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين والمعلمات على مجالات الاستبانة ككل لصالح الذكور إلى تعاون المعلمين مع الموجهين التربويين وتفاعلهم في تخطيط أنشطة البرنامج التدريبي، وتنفيذها في المدارس بشكلٍ أكثر من المعلمات.

فيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي التربوي:

تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA)، كما يبيِّن ذلك الجدول رقم (44):

الجدول رقم (44)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمجالات استبانة تقويم أداء الموجهين التربويين من وجهة نظرهم بحسب متغيِّر المؤهَّل العلمي التربوي

المجالات	المؤهل العلمي والتربوي	العدد	التطبيق القبلي: المتوسط الحسابي	التطبيق القبلي: الانحراف المعياري	التطبيق البعدي: المتوسط الحسابي	التطبيق البعدي: الانحراف المعياري
العلاقات الإنسانية	أهلية التعليم الابتدائي	82	45.8902	8,6123	57.9756	6.9566
	إجازة جامعية	64	43.0938	7.8613	57.7188	7.5623
	دبلوم تأهيل تربوي	11	38.2727	12.4747	56.8182	8.0227
أساليب التوجيه	أهلية التعليم الابتدائي	82	29.9756	6.05933	40.6585	6.3871
	إجازة جامعية	64	57.7188	7.5623	39.2031	8.4443
	دبلوم تأهيل تربوي	11	29.1818	5.9130	41.5455	6.5477
طرائق التدريس	أهلية التعليم الابتدائي	82	24.7927	5.1321	32.8902	4.1096
	إجازة جامعية	64	22.9219	5.0025	31.6719	4.3206
	دبلوم تأهيل تربوي	11	26.3636	7.3249	33.1818	3.68288
تقنيات التعليم	أهلية التعليم الابتدائي	82	23.8902	5.09177	31.2927	3.7989
	إجازة جامعية	64	22.4531	5.53181	30.6406	4.6577
	دبلوم تأهيل تربوي	11	24.0000	6.9282	31.6364	4.1778
النشاط المدرسي	أهلية التعليم الابتدائي	82	24.4268	5.3955	33.5854	5.7904
	إجازة جامعية	64	22.4688	6.2130	33.3281	6.5442
	دبلوم تأهيل تربوي	11	23.0909	6.1555	34.1818	6.2580
إدارة الصف الدراسي	أهلية التعليم الابتدائي	82	29.7683	6.6838	37.5976	4.7345
	إجازة جامعية	64	29.7460	6.7009	37.1746	4.2862
	دبلوم تأهيل تربوي	11	28.5455	7.6728	39.2727	3.0689

التقويم	أهلية التعليم الابتدائي	82	36.0000	7.4353	45.6098	5.3420
	إجازة جامعية	64	34.7969	6.7428	45.0625	5.6817
	دبلوم تأهيل تربوي	11	35.0000	6.5878	46.1819	5.9635
المجالات ككل	أهلية التعليم الابتدائي	82	214.7439	33.5823	279.6098	27.9358
	إجازة جامعية	64	204.1429	33.3809	274.7143	28.7247
	دبلوم تأهيل تربوي	11	204.4545	47.5318	282.8182	26.3431

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (44) إلى وجود فروق ظاهرية بين متوسطات استجابات المعلمين على استبانة تقويمهم للموجهين التربويين في التطبيق القبلي، وفي التطبيق البعدي، بالنسبة إلى كلٍّ مجال من مجالات الاستبانة، وبالنسبة إلى المجالات ككل. حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين الحاصلين على أهلية التعليم الإبتدائي على استبانة تقويمهم للموجهين التربويين في التطبيق القبلي على مجالات الاستبانة ككل (214.7439)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم في التطبيق البعدي (279.6098)، وبلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين الحاصلين على إجازة جامعية على الاستبانة في التطبيق القبلي لمجالات الاستبانة ككل (204.1429)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم في التطبيق البعدي (274.7143)، وبلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين الحاصلين على دبلوم تأهيل تربوي على الاستبانة في التطبيق القبلي لمجالات الاستبانة ككل (204.4545)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم في التطبيق البعدي (282.8182).

وللكشف عن الدلالة الإحصائية لأثر متغيِّر المؤهَّل العلمي التربوي لمتوسط استجابات المعلمين في التطبيق القبلي، وفي التطبيق البعدي، تمَّ استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، كما يبيِّن ذلك الجدول رقم (45):

الجدول رقم (45)

تحليل التباين الأحادي لأثر متغير المؤهل العلمي التربوي لاستجابات المعلمين في التطبيق القبلي وفي التطبيق البعدي على مجالات استبانة تقويم أداء الموجهين التربويين من وجهة نظرهم

المجالات	مصدر التباين	درجة الحرية	التطبيق القبلي					التطبيق البعدي				
			مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	القرار	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	القرار
العلاقات الإنسانية	بين المجموعات	2	699.005	349.503	4.698	.010	دالة	13.539	6.769	.128	.880	غير دالة
	داخل المجموعات	154	11457.632	74.400				8166.525	53.029			
	الكلي	156	12156.637					8180.064				
أساليب التوجيه	بين المجموعات	2	53.336	26.668	.606	.547	غير دالة	99.927	49.963	.935	.395	غير دالة
	داخل المجموعات	154	6775.072	43.994				8225.526	53.413			
	الكلي	156	6828.408					8325.452				
طرائق التدريس	بين المجموعات	2	184.287	92.143	3.341	.038	دالة	60.331	30.166	1.734	.180	غير دالة
	داخل المجموعات	154	4246.630	27.576				2679.758	17.401			
	الكلي	156	4430.917					2740.089				

تقنيات التعليم	بين المجموعات	2	79.835	39.918	1364	.259	غير دالة	19.337	9.668	.549	.578	غير دالة
	داخل المجموعات	154	4507.872	29.272				2710.255	17.599			
	الكلي	156	4587.707					2729.592				
النشاط المدرسي	بين المجموعات	2	140.150	70.075	2.088	.127	غير دالة	7.524	3.762	.100	.905	غير دالة
	داخل المجموعات	154	5168.908	33.564				5805.648	37.699			
	الكلي	156	5309.057					5813.172				
إدارة الصف الدراسي	بين المجموعات	2	15.108	7.554	.166	.847	غير دالة	41.705	20.853	1.046	.354	غير دالة
	داخل المجموعات	154	6991.325	45.398				3048.981	19.928			
	الكلي	156	7006.433					3090.686				
التقويم	بين المجموعات	2	54.316	27.158	.538	.585	غير دالة	17.509	8.755	.287	.751	غير دالة
	داخل المجموعات	154	7776.359	50.496				4700.899	30.252			
	الكلي	156	7830.675					4718.408				
المجالات ككل	بين المجموعات	2	4289.460	2144.730	1.804	.168	غير دالة	1144.892	572.446	.722	.487	غير دالة
	داخل المجموعات	154	183074.35	1188.794				121310.01	792.876			
	الكلي	156	187363.81					122454.90				

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (45) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لأثر متغيِّر المؤهَّل العلمي التربوي بين متوسط استجابات المعلمين في التطبيق القبلي، وفي التطبيق البعدي، بالنسبة إلى كلِّ مجال من مجالات الاستبانة، وبالنسبة للاستبانة ككل، عدا مجال العلاقات الإنسانية، ومجال طرائق التدريس، حيث بينت النتائج وجود ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في التطبيق القبلي.

ولتعرّف دلالة الفروق تم استخدام اختبار (LSD) للمقاربات البعدية، والجدول رقم (46) يبيِّن ذلك:

الجدول رقم (46)

المقاربات البعدية باستخدام اختبار (LSD) لأثر متغيِّر المؤهَّل العلمي التربوي لاستجابات المعلمين على استبانة تقويمهم للموجهين التربويين في التطبيق القبلي

المجال	سنوات الخبرة		الفرق بين المتوسطين	مستوى الدلالة	القرار
العلاقات الإنسانية	أهلية التعليم الابتدائي	إجازة جامعية	2.7965	.054	غير دالة
		دبلوم تأهيل تربوي	*7.6175	.007	دالة
	إجازة جامعية	أهلية التعليم الابتدائي	2.7965	.054	غير دالة
		دبلوم تأهيل تربوي	4.8210	.089	غير دالة
	دبلوم تأهيل تربوي	أهلية التعليم الابتدائي	*7.6175	.007	دالة
		إجازة جامعية	4.8210	.089	غير دالة
طرائق التدريس	أهلية التعليم الابتدائي	إجازة جامعية	*1.8708	.034	دالة
		دبلوم تأهيل تربوي	−1.5710	.353	غير دالة
	إجازة جامعية	أهلية التعليم الابتدائي	*1.8708	.034	دالة
		دبلوم تأهيل تربوي	*-3.4418	.046	دالة
	دبلوم تأهيل تربوي	أهلية التعليم الابتدائي	−1.5710	.353	غير دالة
		إجازة جامعية	-3.4418	.046	دالة

يتضح من الجدول رقم (46) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.01) في مجال العلاقات الإنسانية بين المعلمين الحاصلين على دبلوم تأهيل تربوي، والمعلمين الحاصلين على أهلية التعليم الابتدائي في التطبيق القبلي لصالح المعلمين الحاصلين على أهلية التعليم الابتدائي في مجال العلاقات الإنسانية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند

مستوى الدلالة (α=0.05) في مجال طرائق التدريس بين المعلمين الحاصلين على دبلوم تأهيل تربوي، والمعلمين الحاصلين على إجازة جامعية لصالح المعلمين الحاصلين على دبلوم تأهيل تربوي، وبين المعلمين الحاصلين على إجازة جامعية والمعلمين الحاصلين على أهلية التعليم الابتدائي في التطبيق القبلي لصالح المعلمين الحاصلين على أهلية التعليم الابتدائي.

وربما يعود السبب في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي التربوي بين استجابات المعلمين على مجالات الاستبانة ككل إلى أن المعلمين جميعهم على اختلاف تنوع مؤهلاتهم العلمية والتربوية يمتلكون المبادئ والأسس التربوية المشتركة التي يعملون وفقها ميدانياً، لذلك لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي التربوي في التطبيقين القبلي والبعدي. بالاضافة إلى ما وفره البرنامج التدريبي من أساليب اتصال مناسبة ومحفزة للعمل التعاوني والعمل بروح الفريق بينهم وبين الموجهين التربويين، وأنشطة تدريبية نظرية وتطبيقية أدت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي في كلِّ مجال من مجالات الاستبانة، وفي مجالات الاستبانة ككل في التطبيق البعدي.

فيما يتعلق بمتغير الخبرة:

تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA)، كما يبيِّن ذلك الجدول رقم (47):

الجدول رقم (47)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمجالات استبانة تقويم أداء الموجهين التربويين من وجهة نظرهم بحسب متغيِّر الخبرة

المجالات	عدد سنوات الخدمة	العدد	التطبيق القبلي: المتوسط الحسابي	التطبيق القبلي: الانحراف المعياري	التطبيق البعدي: المتوسط الحسابي	التطبيق البعدي: الانحراف المعياري
العلاقات الإنسانية	أقل من خمس سنوات	30	44.3000	7.3491	58.5000	8.1695
	خمس سنوات وأقل من عشر سنوات	40	43.6250	8.6933	57.0250	6.3143
	عشر سنوات وأكثر	87	44.4598	9.4152	57.8966	7.3532
أساليب التوجيه	أقل من خمس سنوات	30	29.6667	8.17622	40.6585	6.38714
	خمس سنوات وأقل من عشر سنوات	40	29.2750	6.6602	38.9750	5.4607
	عشر سنوات وأكثر	87	29.4138	6.0589	41.0920	8.3438
طرائق التدريس	أقل من خمس سنوات	30	23.8333	5.6998	30.9667	3.8009
	خمس سنوات وأقل من عشر سنوات	40	24.6250	4.4126	32.2000	4.2013
	عشر سنوات وأكثر	87	24.0230	5.6196	33.0115	4.2275

4.0611	30.3000	4.58884	23.3333	30	أقل من خمس سنوات	تقنيات التعليم
4.7864	30.7500	5.2251	22.9250	40	خمس سنوات وأقل من عشر سنوات	
3.92298	31.4483	5.8107	23.4828	87	عشر سنوات وأكثر	
6.2352	23.5333	4.0611	30.3000	30	أقل من خمس سنوات	النشاط المدرسي
7.2499	32.9500	5.7447	22.6500	40	خمس سنوات وأقل من عشر سنوات	
6.01544	33.9770	5.7553	23.9425	87	عشر سنوات وأكثر	
3.9965	36.4000	6.6103	30.6000	30	أقل من خمس سنوات	إدارة الصف الدراسي
4.2900	37.8250	6.1547	30.3750	40	خمس سنوات وأقل من عشر سنوات	
4.6791	37.8140	7.01255	29.0233	87	عشر سنوات وأكثر	
5.4288	44.1000	6.8820	36.5000	30	أقل من خمس سنوات	التقويم
5.2153	45.0750	5.9678	34.9750	40	خمس سنوات وأقل من عشر سنوات	
5.6154	46.0460	7.6430	35.2874	87	عشر سنوات وأكثر	
21.9078	272.1000	32.3671	211.7667	30	أقل من خمس سنوات	المجالات ككل
27.2248	274.8000	32.7938	208.4500	40	خمس سنوات وأقل من عشر سنوات	
30.14626	281.2907	36.7580	209.6279	87	عشر سنوات وأكثر	

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (47) إلى وجود فروق ظاهرية بين متوسطات استجابات المعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي، بالنسبة إلى كلِّ مجالٍ من مجالات الاستبانة، وبالنسبة إلى المجالات ككل. حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين فئة أقل من خمس سنوات على استبانة تقويمهم للموجهين التربويين في التطبيق القبلي على مجالات الاستبانة ككل (211.7667)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم في التطبيق البعدي (272.1000)، وبلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين فئة خمس سنوات وأقل من عشر سنوات في التطبيق القبلي لمجالات الاستبانة ككل (208.4500)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم في التطبيق البعدي (274.8000)، وبلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين فئة عشر سنوات وأكثر في التطبيق القبلي لمجالات الاستبانة ككل (209.6279)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم في التطبيق البعدي (281.2907).

وللكشف عن الدلالة الإحصائية لأثر متغيِّر الخبرة لمتوسط استجابات المعلمين في التطبيق القبلي، وفي التطبيق البعدي، تمَّ استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، كما يبيِّن ذلك الجدول رقم (48):

الجدول رقم (48)

تحليل التباين الأحادي لأثر متغير الخبرة لاستجابات المعلمين في التطبيق القبلي وفي التطبيق البعدي
على مجالات استبانة تقويم أداء الموجهين التربويين من وجهة نظرهم

المجالات	مصدر التباين	درجة الحرية	التطبيق القبلي					التطبيق البعدي				
			مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	القرار	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	القرار
العلاقات الإنسانية	بين المجموعات	2	19.353	9.676	.123	.885	غير دالة	39.520	19.760	.374	.689	غير دالة
	داخل المجموعات	154	12137.284	78.814				8140.544	52.861			
	الكلي	156	12156.637					8180.064				
أساليب التوجيه	بين المجموعات	2	2.663	1.331	.030	.970	غير دالة	181.746	90.873	1.718	.183	غير دالة
	داخل المجموعات	154	6825.745	44.323				8143.706	52.881			
	الكلي	156	6828.408					8325.452				
طرائق التدريس	بين المجموعات	2	13.422	6.711	.234	.792	غير دالة	95.734	47.867	2.788	.065	غير دالة
	داخل المجموعات	154	4417.496	28.685				2644.355	17.171			
	الكلي	156	4430.917					2740.089				

تقنيات التعليم	بين المجموعات	2	8.541	4.271	.144	.866	غير دالة	34.275	17.138	.979	.378	غير دالة
	داخل المجموعات	154	4579.166	34.177				2695.317	17.502			
	الكلي	156	4587.707					2729.592				
النشاط المدرسي	بين المجموعات	2	45.778	22.889	.670	.513	غير دالة	40.351	20.176	.538	.585	غير دالة
	داخل المجموعات	154	5263.279	34.177				5772.821	37.486			
	الكلي	156	5309.057					5813.172				
إدارة الصف الدراسي	بين المجموعات	2	80.962	40.481	.900	.409	غير دالة	48.688	24.344	1.224	.297	غير دالة
	داخل المجموعات	154	6925.472	44.971				3041.998	19.882			
	الكلي	156	7006.433					3090.686				
التقويم	بين المجموعات	2	44.384	22.192	.439	.646	غير دالة	91.117	45..558	1.516	.223	غير دالة
	داخل المجموعات	154	7786.291	50.560				4627.291	30.047			
	الكلي	156	7830.675					4718.408				
المجالات ككل	بين المجموعات	2	190.588	95.294	.078	.925	غير دالة	2382.065	1191.032	1.518	.223	غير دالة
	داخل المجموعات	154	187173.22	1215.411				120072.83	784.790			
	الكلي	156	187363.81					122454.90				

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (48) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) لأثر متغير الخبرة بين متوسط استجابات المعلمين في التطبيق القبلي وفي التطبيق البعدي، بالنسبة إلى كل مجال من مجالات الاستبانة، وبالنسبة إلى مجالات الاستبانة ككل.

وتعزو الباحثة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) لأثر متغيِّر الخبرة بين متوسط استجابات المعلمين في التطبيق القبلي إلى أنَّ الموجهين التربويين يمارسون عملهم التوجيهي بشكل اعتيادي دون التفكير بالتغيير فيه حسب قدرات المعلم الذي يوجهه، فيقوم الموجه التربوي بزيارة المدرسة، أو زيارة المعلم، ويقدِّم التقرير التوجيهي عن المعلم والمدرسة، دون النظر إلى حاجات المعلمين ومشكلاتهم، مهما اختلفت خبراتهم في التعليم، فالمعلمون والمعلمات ممن لديهم خبرة أقلُّ من خمس سنوات، وحتى عشر سنوات وأكثر، لم يلاحظوا اختلافاً في عمل الموجه التربوي مع مرور سنوات التعليم، لذلك لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين إجاباتهم.

أما بالنسبة للتطبيق البعدي فتعزو الباحثة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر متغيِّر الخبرة بين متوسط استجابات المعلمين في التطبيق البعدي إلى التأثير الإيجابي للبرنامج التدريبي في تحسين جودة أداء الموجهين التربويين، وقدرته على تلبية حاجاتهم، وخاصة في هذه المرحلة التي يشرفون فيها على تطبيق المناهج المدرسية الجديدة، وما تتطلبه منهم من مهارات وكفايات تلبِّي احتياجات المعلمين في أثناء تطبيق هذه المناهج، وقد انعكس ذلك التأثير الإيجابي على توجيههم للمعلمين، وهذا ما لاحظه المعلمون جميعهم على اختلاف مستويات الخبرة لديهم من خلال العلاقة التي تميزت بالانفتاح والتعاون الايجابي بين الموجهين التربويين والمعلمين في أثناء تطبيق البرنامج التدريبي، وحاجة كل من الموجهين التربويين والمعلمين إلى هذا الانفتاح والتعاون للعمل على تطبيق المناهج الجديدة، والتي تحتاج إلى عملهم معاً، وتوظيف جهود كل منهم لتطبيقها، أثر في النمو المهني للموجه التربوي وللمعلم معاً. وهذا ما سعت الباحثة جاهدة لتحقيقه من خلال تدريبها الموجهين التربويين وفق المنحى التكاملي متعدِّد الوسائط لتحقيق أهداف البرنامج التدريبي.

يتبيَّن مما سبق أنَّ للبرنامج التدريبي أثراً كبيراً في تحسين جودة أداء الموجهين التربويين، وفي تطوير العملية التعليمية في مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (اسماعيل، 2001)، التي بيَّنت وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المعلمين على مقياس أداء الموجه الفنِّي قبل تدريب الموجهين التربويين وبعد تدريبهم لصالح التطبيق البعدي.

رابعاً: مقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث قدَّمت الباحثة المقترحات الآتية:

1- دعوة وزارة التربية لاعتماد المنحى التكاملي متعدِّد الوسائط في تدريب الموجهين التربويين، والإفادة من هذا البرنامج التدريبي في تطوير كفاياتهم.

2- العمل على تصميم برامج حاسوبية تدريبية للموجهين التربويين من قبل لجنة تشكّلها وزارة التربية من مختصين بالتقنيات وخبراء في التوجيه التربوي.

3- مشاركة الموجهين التربويين في تخطيط البرامج التدريبية وتنفيذها وتقويمها.

4- دعوة الموجهين التربويين لاعتماد المنحى التكاملي متعدد الوسائط في توجيه المعلمين وتدريبهم في ظلِّ التطور المعرفي والتكنولوجي.

5- تطوير أسس ومعايير لاختيار الموجهين التربويين في ضوء الكفايات اللازمة لعملهم.

6- العمل على التدريب المستمر للموجهين التربويين، من خلال برامج تدريبية قائمة فعلياً على احتياجاتهم المهنية.

7- إجراء دورات تدريبية متخصصة ولكل أسلوب توجيهي على حدة بما يحقق الإتقان والجودة.

8- تطوير دليل خاص لعمل الموجه التربوي في ظل التطور المعرفي والتكنولوجي وما يشهده العصر من مستجدات تربوية.

9- تبادل الخبرات بين الموجهين التربويين، من خلال حضور الندوات والمؤتمرات والمشاركة فيها على مستوى القطر والأقطار العربية الأخرى للإطلاع على البرامج المتقدِّمة التي تفيد في تطوير العمل التوجيهي.

10- إعداد خبراء متخصصين قائمين على تدريب الموجهين التربويين، بما يضمن تحقيق أهداف التدريب، بالإضافة إلى المتابعة المستمرة للمتدربين.

11- تحقيق التوازن بين الجانب النظري والجانب التطبيقي في برامج تدريب الموجهين التربويين، وتنويع أنشطة هذه البرامج.

12- الاهتمام بعملية تقويم أثر البرامج التدريبية في تحسين كفايات الموجهين التربويين وتطويرها.

13- تخصيص مراكز مجهزة بشرياً وتقنياً وتكنولوجياً لتدريب الموجهين على الاتجاهات الحديثة في التوجيه، كالتوجيه وفق أسلوب التعليم المصغَّر، والتوجيه الالكتروني.

14- التوسع في استخدام الحاسوب والمواقع الالكترونية في عمل الموجه التربوي اليومي.

15- إنشاء مكتبة خاصة بالتوجيه التربوي لتزويد الموجهين التربويين بالمراجع والكتب، والدوريات الحديثة، والأبحاث والدراسات العلمية والتربوية، والوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة، لزيادة ثقافة الموجهين التربويين وخبراتهم وتنمية مهاراتهم.

16- عقد مؤتمر سنوي خاص بالتوجيه التربوي، يتمُّ فيه تناول أساليب تطوير أهداف التوجيه التربوي، وآلياته، ومشكلاته.

17- إحداث قسم خاص بالتوجيه التربوي في كلية التربية، وذلك لإعداد وتأهيل الموجهين تربوياً.

18- تدريب مديري المدارس على الاتجاهات الحديثة في التوجيه التربوي بصفتهم موجهين تربويين مقيمين.

19- زيادة عدد الموجهين التربويين بما يتناسب مع عدد المعلمين واحتياجاتهم التربوية والتعليمية.

خامساً : البحوث المقترحة

تأمل الباحثة أن يكون هذا البحث حافزا لإجراء بحوث أخرى تساهم في التطوير التربوي، ومنها مثلاً:

- إجراء المزيد من الأبحاث حول استخدام المنحى التكاملي متعدد الوسائط في التوجيه التربوي في مناطق أخرى.

- إجراء المزيد من الأبحاث حول الأخذ بالاتجاهات الحديثة في التوجيه التربوي، كالتوجيه التشاركي، والتوجيه التعاوني، والتوجيه العلاجي، والتوجيه بالأهداف، التوجيه التطوري، التوجيه بالقبعات الست، والتوجيه الالكتروني، في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.

- بناء برامج تدريبية لتنمية مهارات الموجهين التربويين في استخدام الانترنت في التوجيـه التربوي.
- تقديم تصور مقترح لدليل عمل الموجه التربوي في مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) وفق الاتجاهات الحديثة في التوجيه التربوي.

وفي الختام:

تأمل الباحثة أن يكون البحث قد وفّق في تحقيق أهدافه، وأن يكون قد قـدّم جديـداً للتربويين في الجمهورية العربية السورية وفي الوطن العربي، بما يفيد فـي تطـوير واقـع التوجيه التربوي، ورفد المكتبة التربوية العربية بنموذج لبرنـامج تـدريبي أخـذ بـالمنحى التكاملي.

والله ولـــــــــي التوفيق

سادساً: ملخص البحث:

أبو شاهين، دلال أحمد. أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على المنحى التكاملي لتحسين جودة أداء الموجهين التربويين في ضوء احتياجاتهم التدريبية.

" دراسة تجريبيَّة على موجهي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق "

بحث مقدَّم لنيل درجة الدكتوراه في التربية

بإشراف الأستاذة الدكتورة صالحة سنقر

هدف البحث إلى تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة للموجهين التربويين من وجهة نظرهم. وإلى تصميم برنامج تدريبي مقترح وفق المنحى التكاملي في التوجيه التربوي يهدف لرفع كفاياتهم بما يحقق جودة الأداء. وقياس أثره في تحسين جودة أداء الموجهين التربويين.

وسعى البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما الاحتياجات التدريبية اللازمة للموجهين التربويين في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر الموجهين التربويين أنفسهم؟

2- ما البرنامج التدريبي المقترح وفق المنحى التكاملي متعدد الوسائط لتحقيق الجودة في أداء الموجهين التربويين ؟

3- ما أثر تطبيق البرنامج التدريبي المقترح في تحقيق الجودة في أداء الموجهين التربويين ؟

وتكمن أهميّة البحث في النقاط الآتية:

1- إلقاء الضوء على أهميّة عمل الموجهين التربويين، ودورهم في تحسين العملية التعليمية وتطويرها.

2- تقديم تصوّر مقترح لبرنامج تدريبي للموجهين التربويين وفق المنحى التكاملي متعدد الوسائط في مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في الجمهورية العربية السورية وفق المنحى التكاملي بهدف تطوير نموهم المهني.

3- قد تفيد نتائج البحث ليس في بناء برامج تدريبية لتطوير كفايات الموجهين التربويين فحسب، بل لتطوير كفايات الموجهين الاختصاصيين والمعلمين وسواهم.

4- تزويد المكتبة التربوية ببرنامج تدريبي للموجهين التربويين، قد يجد فيه المعنيون بشـؤون التوجيه التربوي بعض الفائدة.

تمّ استخدام **المنهج الوصفي التحليلي التركيبي التجريبـي** للكشـف عـن احتياجـات الموجهين التربويين التدريبية، ولبناء البرنامج التدريبي المقترح وتجريبه، وللكشف عن أثره في تحسين جودة أداء الموجهين التربويين.

تكوّن **المجتمع الأصلي للبحث** من الموجهين التربويين جميعهم في مديرية تربية محافظة دمشق وعددهم(46) موجهاً وموجهة في العام الدراسي 2009 / 2010، ومن معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بمدارس محافظة دمشق وعددهم (2939) معلماً ومعلمة في العام الدراسي نفسه. وتكوّنت **عيّنة البحث** من الموجهين التربويين والموجهات التربويات الذين أبدوا رغبة في الاشتراك بالبرنامج التدريبي، وبلغ عددهم (30) موجهاً وموجهة أي بنسبة أكثر من 65% من المجتمع الأصلي، أمّا **عيّنة المعلمين** فتمّ اختيارها بالطريقة القصدية (الغرضية)، حيث تمّ اختيار العيّنة من معلمي المدارس الذين قام الموجهون التربويون بتطبيق بطاقة الملاحظة على أدائهم في أثناء الزيارة الصفية، وقد قامت الباحثة بزيارة الموجهين التربويين في تلك المدارس في أثناء زياراتهم الصفية لتطبيق بطاقة الملاحظة عليهم، وقد بلغ عددهم (157) معلماً ومعلمة، بنسبة 5% من المجتمع الأصلي.

واقتصر البحث على الحدود والمحددات الآتية:

1- **الحد الزماني:** تمّ تطبيق البرنامج التدريبي وأدوات تقييم أثره في الفصل الثاني من العـام الدراسي 2009 / 2010.
2- **الحد المكاني:** المدارس الحكومية التابعة لمحافظة دمشق.
3- **الحد البشري:** أجري هذا البحث على عيّنة من الموجهين التربويين تكوّنت من (30) موجها، وعلى عينة من المعلمين تكونت من(157) معلماً ومعلمة.
4- **المحدد الموضوعي:** تتحدَّد نتائج هذا البحث بالأدوات المستخدمة فيه (تحديد الكفايات، محتوى البرنامج التدريبي وأدوات تقييمه) من حيث موضوعيتها ومدى صدقها وثباتها.

واستخدم البحث الأدوات الآتية:

1- استبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة للموجهين التربويين من وجهة نظر الموجهين التربويين أنفسهم، وقد اعتمدت الباحثة على قائمة الكفايات المهنية التي أعدتها في بحث الماجستير لتحديد تلك الاحتياجات.

2- برنامج تدريبي قامت الباحثة ببنائه لتدريب الموجهين التربويين على الكفايات المهنية التي يحتاجون إليها.

3- اختبار تحصيلي لقياس المستوى المعرفي للموجه التربوي قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح وبعده.

4- بطاقة ملاحظة لقياس مستوى أداء الموجه التربوي قبل تدريبه على البرنامج المقترح وبعده.

5- استبانة تقويم الموجه التربوي لذاته قبل تدريبه على البرنامج وبعده في مدى ممارسته للكفايات المهنية اللازمة لعمله.

6- استبانة تقويم أداء الموجه التربوي من وجهة نظر المعلمين في مدى ممارسته للكفايات المهنية اللازمة لعمله.

وأسفر التطبيق الميداني لأدوات البحث عن النتائج الآتية:

- أن هناك عدد من الكفايات ينبغي للموجهين التربويين التدريب عليها، وقد حُددت بستة مجالات، وهي: (أساليب التوجيه، مجال تقنيات التعليم، مجال النشاط المدرسي، مجال العلاقات الإنسانية، مجال طرائق التدريس، مجال التقويم).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيقين القبلي البعدي، لصالح التطبيق البعدي، بالنسبة لكل مجال من مجالات الاختبار التحصيلي، وبالنسبة للمجالات ككل، وبالنسبة لكل مستوى من مستويات الاختبار التحصيلي، وبالنسبة للمستويات ككل.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لأثر متغير الجنس ومتغير المؤهل العلمي التربوي بين متوسط درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق القبلي وفي التطبيق البعدي بالنسبة إلى كل مجال من مجالات الاختبار التحصيلي، وبالنسبة إلى المجالات ككل، وبالنسبة إلى كل مستوى من مستويات الاختبار التحصيلي، وبالنسبة إلى المستويات ككل. عدا مجال التقويم، ومستوى التقويم في التطبيق البعدي للاختبار حيث بينت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين لصالح حملة الإجازة الجامعية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لأثر متغير الخبرة بين متوسط درجات إجابات الموجهين التربويين في التطبيق القبلي لكل مجال من مجالات الاختبار التحصيلي وبالنسبة إلى المجالات ككل ، وبالنسبة إلى كل مستوى من مستويات الاختبار التحصيلي وبالنسبة للمستويات ككل، أما في التطبيق البعدي فتشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.01) بين مستوى الخبرة خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات، ومستوى الخبرة عشر سنوات وأكثر، في المجالات والمستويات الآتية: (مجال العلاقات الانسانية، ومجال طرائق التدريس، مجال النشاط المدرسي، ومستوى التحليل، وفي مجالات الاختبار ومستوياته ككل) لصالح فئة الخبرة خمس سنوات وأقل من عشر سنوات. أما بالنسبة إلى مستوى الفهم، ومجال أساليب التوجيه التربوي فقد بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) لصالح فئة الخبرة خمس سنوات وأقل من عشر سنوات

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسط درجات رصد أداء الموجهين التربويين على بطاقة الملاحظة، في التطبيقين القبلي والبعدي، لصالح التطبيق البعدي، بالنسبة لكل مجال من مجالات بطاقة الملاحظة، وبالنسبة للمجالات ككل.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسطات درجات رصد أداء الموجهين التربويين في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي، بالنسبة إلى كل مجال من مجالات بطاقة الملاحظة، وبالنسبة إلى المجالات ككل، تعزى لمتغيرات البحث الآتية: (الجنس، المؤهل العلمي التربوي، الخبرة).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسط استجابات الموجهين التربويين على استبانة التقويم الذاتي في مدى ممارستهم للكفايات المهنية اللازمة

لعملهم، في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي، لصالح التطبيق البعدي، بالنسبة لكل مجال من مجالات الاستبانة، وبالنسبة إلى المجالات ككل.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات الموجهين التربويين على استبانة التقويم الذاتي في مدى ممارستهم للكفايات المهنية اللازمة لعملهم في التطبيق القبلي وفي التطبيق البعدي بالنسبة إلى كل مجال من مجالات الاستبانة، وبالنسبة إلى المجالات ككل. تعزى لمتغيرات البحث الآتية: (الجنس، الخبرة)، ماعدا مجال النشاط المدرسي حيث بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لأثر متغير الجنس في التطبيق القبلي لصالح الإناث.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لأثر متغير المؤهل العلمي التربوي بين متوسط استجابات الموجهين التربويين على استبانة التقويم الذاتي في مدى ممارستهم للكفايات المهنية اللازمة لعملهم في التطبيق القبلي بالنسبة إلى مجالات الاستبانة ككل، وبالنسبة إلى مجال إدارة الصف الدراسي، لصالح الموجهين التربويين الحاصلين على إجازة جامعية، أما في مجالات الاستبانة الأخرى فقد بينت النتائج عدم فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي التربوي. وفي التطبيق البعدي بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بالنسبة إلى كل مجال من مجالات الاستبانة، وبالنسبة إلى المجالات ككل، عدا مجال أساليب التوجيه التي بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لصالح الموجهين التربويين الحاصلين على إجازة جامعية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط استجابات المعلمين، في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي، لصالح التطبيق البعدي، بالنسبة لكل مجال من مجالات الاستبانة، وبالنسبة للمجالات ككل.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لأثر متغير الجنس بين متوسط استجابات المعلمين في التطبيق القبلي، بالنسبة إلى كل مجال من مجالات الاستبانة وبالنسبة للمجالات ككل. أما بالنسبة إلى التطبيق البعدي فبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) بالنسبة إلى مجالات الاستبانة ككل، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مجال أساليب التوجيه التربوي لصالح المعلمين (الذكور).

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لأثر متغير المؤهل العلمي التربوي بين متوسط استجابات المعلمين في التطبيق القبلي وفي التطبيق البعدي، بالنسبة إلى كل مجال من مجالات الاستبانة، وبالنسبة للاستبانة ككل، عدا مجال العلاقات الإنسانية، حيث بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) بين المعلمين الحاصلين على دبلوم تأهيل تربوي والمعلمين الحاصلين على أهلية التعليم الابتدائي في التطبيق القبلي، ولصالح المعلمين الحاصلين على أهلية التعليم الابتدائي. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مجال طرائق التدريس بين المعلمين الحاصلين على دبلوم تأهيل تربوي والمعلمين الحاصلين على إجازة جامعية لصالح المعلمين الحاصلين على دبلوم تأهيل تربوي، وبين المعلمين الحاصلين على إجازة جامعية والمعلمين الحاصلين على أهلية التعليم الابتدائي في التطبيق القبلي ولصالح المعلمين الحاصلين على أهلية التعليم الابتدائي.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لأثر متغير الخبرة بين متوسط استجابات المعلمين في التطبيق القبلي وفي التطبيق البعدي، بالنسبة إلى كل مجال من مجالات الاستبانة، وبالنسبة إلى مجالات الاستبانة ككل.

وفي ضوء نتائج البحث قدمت الباحثة مجموعة مقترحات أهمها:

– دعوة وزارة التربية لاعتماد المنحى التكاملي متعدد الوسائط في تدريب الموجهين التربويين، والإفادة من هذا البرنامج التدريبي في تطوير كفاياتهم.

– العمل على تصميم برامج حاسوبية تدريبية للموجهين التربويين من قبل لجنة تشكلها وزارة التربية من مختصين بالتقنيات وخبراء في التوجيه التربوي.

– مشاركة الموجهين التربويين في تخطيط البرامج التدريبية وتنفيذها وتقويمها.

– دعوة الموجهين التربويين لاعتماد المنحى التكاملي متعدد الوسائط في توجيه المعلمين وتدريبهم في ظل التطور المعرفي والتكنولوجي.

– تطوير أسس ومعايير لاختيار الموجهين التربويين في ضوء الكفايات اللازمة لعملهم.

– العمل على التدريب المستمر للموجهين التربويين، من خلال برامج تدريبية قائمة فعلياً على احتياجاتهم المهنية.

– إجراء دورات تدريبية متخصصة، ولكل أسلوب توجيهي على حدة بما يحقق الإتقان والجودة.

- تطوير دليل خاص لعمل الموجه التربوي في ظل التطور المعرفي والتكنولوجي وما يشهده العصر من مستجدات تربوية.

- تحقيق التوازن بين الجانب النظري والجانب التطبيقي في برامج تدريب الموجهين التربويين، وتنويع أنشطة هذه البرامج.

- الاهتمام بعملية تقويم أثر البرامج التدريبية في تحسين كفايات الموجهين التربويين وتطويرها.

- تخصيص مراكز مجهزة بشرياً وتقنياً وتكنولوجياً لتدريب الموجهين على الاتجاهات الحديثة في التوجيه، كالتوجيه وفق أسلوب التعليم المصغر، والتوجيه الالكتروني.

المراجـــــع

1- أبو جادو، صالح، ونوفل، محمد بكر (2007 م): **تعليم التفكير "النظرية والتطبيـــق"**، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

2- أبو شاهين، دلال أحمد (2008 م): الكفايات الضرورية للموجه التربوي وفـق معـايير الجودة الشاملة – دراسة ميدانية لآراء الموجهين التربويين والمعلمـين فـي مرحلـة التعليـم الأساسي (الحلقة الأولى) في محافظة **دمشق، رسالة ماجستير** غير منشورة، جامعة دمشـق، كلية التربية، دمشق.

3- أبو الشيخ، مصطفى (1992 م): تقويم الحاجات التدريبية للمشرفين التربويين في الأردن باعتبارهم مدربين تربويين، **رسالة ماجستير** غير منشورة، جامعة اليرموك، كلية التربية، إربد، الأردن.

4- أبو عابد، محمود محمد (2005 م): **المرجع في الإشراف التربوي والعملية الإشـرافية**، دار الكتاب الثقافي للطباعة والنشر والتوزيع، إربد، الأردن.

5- أبو علام، رجاء محمود (2003 م): **التحليل الإحصـائي للبيانـات باسـتخدام برنـامج SPSS**، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.

6- أبو علام، رجاء محمود (2004 م): **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، الطبعة الرابعة، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.

7- أبو قمر، باسم محمد، و مصالحة، عبد الهادي حمدان (2007 م): **مدى تـوافر معـايير الجودة في برامج الإشراف التربوي المقدمة في وزارة التربيـة والتعليـم العالي في فلسطين، بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الثالث الجودة في التعليم الفلسطيني" مدخل للتميز** " الذي تعقده الجامعة الإسلامية في الفترة من 30 – 31 أكتوبر 2007، الكتاب الأول، غزة، فلسطين.

8- الأحمد، خالد طه (2011 م): **إعداد المعلم وتدريبه**، منشورات جامعة دمشق، دمشـق.

9 – الأحمد ، خالد طه (2006) : الجودة في تكوين المعلمين ، الطبعـة الأولـى ، هيئـة الموسوعة العربية ، دمشق .

10- الأحمد، خالد طه (2004 م): **إعداد المعلم وتدريبه**، منشورات جامعة دمشق، دمشق.

11- الأسدي، سعيد جاسم، وإبراهيم، مروان عبد المجيد (2007 م): **الإشراف التربوي**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

12- إسماعيل، محمد علي (2001 م): **برنامج تدريبي مقترح للموجهين الفنيين وأثره على تطوير العملية التعليمية في المدرسة الابتدائية**، كلية التربية، جامعة عين شمس، **رسالة دكتوراه** غير منشورة، القاهرة.

13- آل إبراهيم، إبراهيم عبد الرزاق (1998 م): إعداد وتدريب العاملين في وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي بدولة قطر " الواقع والمستقبل نحو تنمية الجودة " **مجلة التربية القطرية**، العدد (125)، عام 1998.

14- البابطين، عبد العزيز عبد الوهاب (1994 م): قياس أثر تدريب المشرفين التربويين في استخدام أنماط الإشراف التربوي التطويري في السعودية (دراسة تجريبية)، **المجلة التربوية**، المجلد الثامن 1994 م.

15- البابطين، عبد العزيز عبد الوهاب (1999 م): مشكلات المشرف التربوي أثناء تطبيق الأساليب الإشرافية بالتعليم العام، **رسالة التربية وعلم النفس**، سلسلة علمية محكمة، العدد العاشر، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، الرياض (1420هـ / 1999 م).

16- البدري، طارق عبد الحميد (2008 م): **تطبيقات ومفاهيم في الإشراف التربوي**، الطبعة الرابعة، دار الفكر، عمان، الأردن.

17- البستان، أحمد عبد الباقي، وعبد الجواد، عبدالله السيد، وبولس، وصفي عزيز (2003 م): **الإدارة والإشراف التربوي (النظرية - البحث - الممارسة)**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

18- بشارة جبرائيل (1996 م): **تقويم عمليات التدريب ومتابعتها**، بحث مقدم في الدورة التدريبية لمسؤولي تدريب المعلمين في أثناء الخدمة في وزارات التربية والتعليم في البلاد العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، تونس.

19- الترتوري، محمد عوض (2008 م): **الأدوار الإدارية للمشرف التربوي الحديث**.
.(2008 / 6 / 19)www.diwanalarab.com/spip.php?article13696 - 68k

20- جرادات، سمية سالم (2009 م): تصميم برنامج تدريبي محوسب قائم على الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في شمال الأردن لتطوير كفاياتهم الإشرافية، **رسالة دكتوراه** غير منشورة، جامعة اليرموك، كلية التربية، إربد، الأردن.

21 – جمل، محمد جهـاد، والمقطـرن، سـوزان حسـن (2010 م): **التوجيـه التربـوي (الاتجاهات المعاصرة – المداخل – الاستراتيجيات – موجه رياض الأطفال)**، الطبعة الأولى، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

22– الجندي، نفوز نوران (1999 م): الواقع التدريبي والتدريب المأمول على الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في فلسطين من وجهتي نظرهم ونظر رؤسائهم، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة القدس، كلية الدراسات العليا، فلسطين.

23– الحريري، رافدة (2006 م): **الإشراف التربوي واقعه وآفاقه المستقبلية**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

24 – الحريري، رافدة (2008 م): **التقويم التربوي**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.

25– حسان، حسن محمد إبراهيم، والعجمي، محمد حسنين (2007 م): **الإدارة التربوية**، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

26– الحصيني، محمد علي محمد (2000 م): **كفايات المشرف التربوي لتلبية حاجات الطلاب المتفوقين عقلياً والموهوبين، رسالة ماجستير** غير منشورة، جامعة الخليج العربي، كلية الدراسات العليا، البحرين.

27– حمامي، محمد محمد (1999 م): **التدريب أثناء الخدمة " التعليم – التربية البدنية "**، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.

28– حسين، سلامة عبد العظيم، وعوض الله، عوض الله سليمان (2006 م): **اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي**، الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان، الأردن.

29– خالد، نزيه (2006 م): **الجودة في الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

30– الخزاعلة، محمد سلمان فياض (2001 م): مدى رضا المشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين عن تطبيق منحى الإشراف التكاملي في محافظة المفرق، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة آل البيت، كلية الآداب والعلوم، قسم العلوم التربوية، الأردن.

31– خضر، غازي، وعمرو، أيمن (2006 م): درجة فاعلية برامج تدريب القيادات التربوية في وكالة الغوث الدولية في الأردن في أثناء الخدمة – من وجهة نظر القيادات نفسها وتطويرها مستقبلاً، **مجلة المعلم الطالب**، العددان الأول والثاني 2006، معهد التربية التابع للرئاسة العامة لوكالة الغوث الدولية، (الأنروا / اليونسكو).

32- الخطيب، علي (1995 م م): تقدير الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في بعض مديريات التربية والتعليم لمحافظات إربد وعجلون والبلقاء، **رسالة ماجستير** غير منشورة، جامعة اليرموك، كلية التربية، إربد، الأردن.

33- الخطيب، رداح، الخطيب، أحمد، الفرج، وجيه (2000 م): **الإدارة والإشراف التربوي (اتجاهات حديثة)**، دار الأمل، إربد، الأردن.

34- الخطيب، أحمد، والخطيب، رداح (2006 م): **الحقائب التدريبية**، الطبعة الأولى، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، الأردن.

35- الخطيب، أحمد، والخطيب، رداح (2008 م): **اتجاهات حديثة في التدريب**، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، الأردن.

36- الخطيب، أحمد، والعنزي، عبدالله زامل (2008 م): **تصميم البرامج التدريبية للقيادات التربوية**، الطبعة الأولى، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، الأردن.

37- دواني، كمال سليم (2003 م): **الإشراف التربوي " مفاهيم... وآفاق "**، الطبعة الأولى، الجامعة الأردنية، المكتبة الوطنية، عمان.

38- الدوسري، شارع بن عائض آل دويان (2007 م): دور المشرف التربوي في تطوير النمو المهني للمعلمين بمحافظة وادي الدواسر في المملكة العربية السعودية، **رسالة ماجستير** غير منشورة، جامعة اليرموك، كلية التربية، إربد، الأردن.

39- الدويك، تيسير، وياسين، حسن، وعدس، محمد عبد الرحيم، والدويك، محمد فهمي (1998 م): **أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي**، الطبعة الثانية، دار الفكر، عمان.

40- دي بونو، إدوارد (2001 م) **قبعات التفكير الست**، (ترجمة: خليل راشد الجيوسي)، المجمع الثقافي، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة.

41- الرابي، محمد سليم (1981 م): أثر الإشراف التربوي باستخدام المنحى التكاملي متعدد الوسائط في سلوك المعلمين التعليمي واتجاهاتهم نحو الإشراف التربوي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان.

42- ربيع، هادي مشعان (2006 م): **الإدارة المدرسية والإشراف التربوي الحديث**، الطبعة الأولى، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ليبيا.

43- الرحيل، محمد صايل الخضر (2007 م): برنامج تدريبي مقترح للمشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن، جامعة اليرموك، كلية التربية، **رسالة دكتوراه** غير منشورة.

44- رضا، أكرم (2003 م): **برنامج تدريب المتدربين**، الطبعة الأولى، دار التوزيع والنشر الإسلامية، القاهرة.

45- الرواشدة، إبراهيم، ومجموعة من المؤلفين (2000 م): **مرشد المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية**، وزارة التربية والتعليم، المديرية العامة للامتحانات والاختبارات، مديرية الاختبارات، عمان، الأردن.

46- الزايدي، مها محمد خلف (2002 م): **تقويم الأداء الوظيفي للمشرفة التربوية**، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة.

47- الزيود، نادر فهمي، وعليان، هشام عامر (1998 م): **مبادىء القياس والتقويم في التربية**، الطبعة الثانية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

48- سعادة، جودت أحمد (2006 م): **تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية)**، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

49- السعود، راتب (2007): **أنموذج مقترح لتطوير نظام الإشراف التربوي في الأردن في ضوء نظرية إدارة الجودة الشاملة**، بحث مقدم لمؤتمر إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، المنعقد في جامعة الطفيلة التقنية بالأردن، في الفترة الواقعة مابين 29 – 31 تموز 2007.

50- السعود، راتب (2002 م): **الإشراف التربوي (اتجاهات حديثة)**، الطبعة الأولى، منشورات الجامعة الأردنية الهاشمية، الأردن.

51- سليم، أحمد سليم (2006 م): تقويم دورات تدريب الموجهين التربويين الجدد في الجمهورية العربية السورية في الفترة من عام 1996 إلى عام 2005، جامعة دمشق، كلية التربية، **رسالة ماجستير** غير منشورة.

52- سنقر، صالحة (1978 م): **تطوير الإشراف الفني في مجال التعليم الابتدائي بسورية**، **رسالة دكتوراه** غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية، القاهرة.

53- سنقر، صالحة (2002 م): **التوجيه التربوي وتدريب المعلم**، الطبعة الخامسة، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، دمشق.

54- سنقر، صالحة (2006 م): **نظريات التوجيه التربوي**، الطبعة الأولى، مطبعة جامعة دمشق، دمشق.

55- سنقر، صالحة (2007 م): **مبادىء الجودة في مجال الإشراف التربوي وفق النظرية اليابانية ومتطلباتها في الوطن العربي**، بحث مقدم لمؤتمر إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، المنعقد في جامعة الطفيلة التقنية بالأردن، في الفترة الواقعة مابين 29 – 31 تموز 2007.

56- سنقر، صالحة (2008 م): **الإشراف التربوي**، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، دمشق.

57- سوليفان، سوزان، وجيفري، جلانز (2007 م): **التوجيه التربوي وتحسين التعليم "الاستراتيجيات والأساليب"**، الطبعة الأولى، ترجمة محمد طالب السيد سليمان، دار الكتاب الجامعي، غزة، فلسطين.

58- السيد، مريم، والكساسبة، محمد (2010 م): **درجة جودة الخدمات التي يقدمها المشرف التربوي لمتلقي الخدمة في إطار إدارة الجودة الشاملة في التعليم**، بحث مقدم إلى مؤتمر كلية التربية الثامن المنعقد تحت عنوان " التربية في عصر البدائل " في الفترة الواقعة مابين 20 – 22 نيسان 2010 م، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

59- الشربيني، غادة حمزة (2007 م): **دور الإشراف التربوي في تحقيق الجودة في المملكة العربية السعودية**، بحث مقدم للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية في مشاركات اللقاء الرابع عشر المنعقد في 24 / نيسان / 2007.

60- شطناوي، محمد سعيد (2002 م): **الإشراف التربوي في دولة الإمارات العربية المتحدة بين الواقع والطموح**، إصدارات دائرة الثقافة والإعلام، الشارقة، دولة الإمارات العربية.

61- الشهراني، أحمد بن مزهر بن محمد (1425 هـ / 2004 م): **برنامج مقترح للمشرف المقيم في مراحل التعليم العام**، **رسالة ماجستير**، غير منشورة جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة.

62- الشيخ، نوال عبد الله (1999 م): تدريب المشرفين التربويين في دولـة قطـر واقعـه ومشكلاته، **مجلة التربية القطرية**، السنة الثامنة والعشرون، العدد 130، أيلول، 1999.

63- الصمادي، حسين فهد محمود (2000 م): دراسة واقع الإشراف التكاملي مـن وجهـة نظر المعلمين والقادة التربويين في محافظة عجلون، جامعة اليرموك، كلية التربيـة، **رسـالة ماجستير** غير منشورة.

64- الضويلع، سالم مبارك سالم (1996 م): **دراسة تقويمية لأساليب الإشراف التربـوي المطبقة في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمنطقة النماص التعليمية مـن وجهـة نظـر المعلمين والمشرفين التربويين**، جامعة أم القرى، كلية التربية بمكة المكرمة، مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر، المملكة العربية السعودية.

65- طافش، محمود (2004 م): **الإبداع في الإشراف التربوي والإدارة المدرسية**، الطبعـة الأولى، دار الفرقان، عمان، الأردن.

66- الطعاني، حسن أحمد (2002 م): **التدريب " مفهومه، فعالياته، بناء البرامج التدريبيـة وتقويمها "**، الطبعة الأولى، دار الشروق، عمان.

67- الطعاني، حسن أحمد (2005 م): **الإشراف التربـوي (مفاهيمـه، أهدافـه، أسسـه، أساليبه)**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

68- طعيمة، أحمد رشدي، والبندري، محمد بن سليمان (2004): **التعليم الجـامعي بـين رصد الواقع ورؤى التطوير**، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة.

69- طعيمه، رشدي أحمد (2006 م): **المعلم كفاياته إعداده و تدريبه**، الطبعة الثانيـة، دار الفكر العربي، القاهرة.

70 - عابدين، محمد عبد القادر (2001 م):**الإدارة المدرسية الحديثة**، الطبعة الأولـى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

71- عايش، أحمد جميل (2008 م): **تطبيقات في الإشراف التربوي**، الطبعـة الأولـى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

72- عبابنة، عماد غصاب (2009 م): **الاختبارات محكيـة المرجـع " فلسـفتها وأسـس تطويرها"**، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن.

73- عباين، عمر محمود (2001 م): **التعلم الذاتي بالحقائب التعليمية**، دار المسيرة، عمان، الأردن.

74- العبد اللطيف، عبد الحليم بن إبراهيم (1996 م): **التوجيه التربوي**، الطبعة الأولى، دار المسلم للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.

75- عبد الهادي، جودت عزت (2006 م): **الإشراف التربوي مفاهيمه وأساليبه دليل لتحسين التدريس**، الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

76- عبيدات، ذوقان، وعدس، عبد الرحمن، وعبد الحق،كايد (1996 م): **البحث العلمي " مفهومه وأدواته وأساليبه "**، الطبعة الخامسة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

77- عبيدات، ذوقان، وأبو السميد، سهيلة (2007 م): **استراتيجيات حديثة في الإشراف التربوي**، الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان، الأردن.

78- العجمي، فلاح ضويحي سويري (2007 م): أنموذج مقترح لتطوير نظام الإشراف التربوي في دولة لكويت في ضوء الواقع والاتجاهات المعاصرة،جامعة عمان العربية للدراسات العليا، كلية الدراسات التربوية العليا، **رسالة دكتوراه غير منشورة.**

79- عرفات، محمد مروان (1978 م): **التوجيه التربوي في مرحلة التعليم الابتدائي في القطر العربي السوري**، جامعة دمشق، كلية التربية، **رسالة ماجستير** غير منشورة.

80- عطاري، عارف توفيق، وعيسان، صالحة عبدالله، ومحمود، ناريمان جمعة (2005 م): **الإشراف التربوي نماذجه النظرية وتطبيقاته العملية**، الطبعة الأولى، مكتبة فلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

81- عطوي، جودت عزت (2009 م): **أساليب البحث العلمي " مفاهيمه – أدواته – طرقه الإحصائية**، الطبعة الأولى، الإصدار الثالث، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

82- عطوي، جودت عزت (2010 م): **الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها، الطبعة الرابعة**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

83- عفيفي، يسري (1995 م): "**نحو تطوير التوجيه الفني كمدخل لتحسين أداء المعلم** "، **المؤتمر القومي لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته**، دراسة مقدمة لورشة العمل التحضيرية، الجمعية المصرية للتنمية والطفولة بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم، القاهرة.

84- العقلة، محمد أحمد (1996 م): درجة اكتساب المشرفين التربويين لمهارات برنامج الإشراف في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الخرطوم.

85- علام، صلاح الدين محمود (2006 م): **القياس والتقويم التربوي والنفسي " أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة "**، دار الفكر العربي، القاهرة.

86- عليوة، سيد (2001 م): **تحديد الاحتياجات التدريبية**، الطبعة الثانية، دار ايتراك للطباعة والنشر و التوزيع، القاهرة.

87- عيدة، محمد سليمان عبدالله (2007 م): **المنظور المستقبلي للإشراف التربوي في الأردن في ضوء الواقع واتجاهاته المعاصرة في الدول المتقدمة**، الطبعة الأولى، دار الفاروق للنشر، عمان.

88- العياصرة، معن محمود أحمد (2008 م): **الإشراف التربوي والقيادة التربوية وعلاقتهما بالاحتراق النفسي، الطبعة الأولى**، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

89- عيسان صالحة عبدالله، ومحمود، ناريمان جمعة (2005 م): **الإشراف التربوي " نماذجه النظرية وتطبيقاته العملية "** مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

90- الفريح، سعاد عبد العزيز (1997 م): تقدير مشرفي التقنيات التربوية لاحتياجاتهم المهنية، **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، العدد 45.

91- فلمبان، أميمة بنت أيوب يوسف (2005 م): فاعلية برنامج مقترح لتدريب المشرفات التربويات على استخدام الوسائط المتعددة في تدريس العلوم الطبيعية بمدينتي مكة المكرمة وجدة، **رسالة ماجستير** غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة، السعودية.

92- فودة، إبراهيم، وعبده، ياسر (2005 م): أثر استخدام فنية دي بونو للقبعات الست في تدريس العلوم على تنمية نزعات التفكير الإبداعي ومهاراته لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، **مجلة التربية العلمية**، المجلد الثامن، العدد الرابع، ديسمبر 2005، الجمعية المصرية للتربية العلمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، ص 159 – 212، القاهرة.

93- قطان، سليمان بن محمد بن عبد الفتاح (2006 م): **تطوير أداء المشرف التربوي في ضوء المدخل التنموي للإشراف التربوي (دراسة تحليلية)**، **رسالة ماجستير** غير منشورة، جامعة الأزهر، كلية التربية، القاهرة.

94- كوافحة، تيسير مفلح (2005 م): **القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

95- مبارك، فتحي يوسف (1988 م): **الأسلوب التكاملي في بناء المنهج " النظرية والتطبيق"**، الطبعة الثانية، دار المعارف، القاهرة.

96- مخائيل، مطانيوس (2007 م): **القياس والتقويم في التربية الحديثة**، الطبعة السادسة، منشورات جامعة دمشق. دمشق.

97- مراد، صلاح أحمد، وسليمان، أمين علي (2002): **الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية: خطواتها إعدادها وخصائصها**، دار الكتاب الحديث، القاهرة.

98- مرتضى، سلوى (1992 م): **فاعلية برنامج لتدريب الموجهين التربويين على مهارات التوجيه التربوي الأساسية في رياض الأطفال**، جامعة دمشق، كلية التربية، **رسالة دكتوراه** غير منشورة.

99- مرسي، منال صبري إبراهيم (2001 م): كفايات التوجيه الفني اللازمة لموجهات رياض الأطفال ومدى توافرها لديهن، جامعة القاهرة، كلية التربية، **رسالة دكتوراه** غير منشورة.

100- المساد، محمود أحمد (2001 م): **تجديدات في الإشراف التربوي**، المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، الأردن.

101- معوض، صلاح الدين إبراهيم، ورزق، حنان عبد الحليم (2003 م): **الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق**، العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة.

102- المغربي، كامل محمد (2006 م): **أساليب البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية**، الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

103- المفرج بدرية، والميطري، عفاف، وحمادة، محمد (2007 م): **الاتجاهات المعاصرة في تنمية المعلم وإعداده مهنياً**، إدارة البحوث والتطوير التربوي، قطاع البحوث التربوية والمناهج، وزارة التربية، الكويت.

104- المقبل، عبدالله بن صالح (2010 م): **خطوات إعداد الاختبار التحصيلي.**
Copyright © 2010 www.almekbel.net - All rights reserved
(2009 / 9 / 25)

105- المقطرن، سوزان حسن (2003 م): تطوير التوجيه الفني بالحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في جمهورية مصر العربية في ضوء الاتجاهات المعاصرة، **رسالة ماجستير** غير منشورة، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة، القاهرة.

106- المقطرن، سوزان حسن (2006 م): برنامج تدريبي مقترح على المهارات الإشرافية لموجهات رياض الأطفال في ضوء الاحتياجات التدريبية، **رسالة دكتوراه** غير منشورة، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة، القاهرة.

107- ملحم، سامي محمد (2005 م): **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس** الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن.

108- ملتقى التربية والتعليم (بدون تاريخ)، **الزيارة الصفية باستخدام القبعات الست !!**

www. moudir.com

109- المنظمة العربية للتربية والثقافة (1977 م): **مؤتمر استراتيجية التربية العربية والعلوم**، تشرين الأول، القاهرة.

110- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1984 م): **ندوة الإشراف التربوي في الوطن العربي " واقعه وسبل تطويره**، مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، تونس.

111- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1991 م): **خطة تدريب القيادات التربوية في الوطن العربي**، مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

112- الناشف، عبد الملك (1988 م):**المنحى التكاملي متعدد الوسائط في تربية المعلمين في أثناء الخدمة**، دائرة التربية والتعليم، الرئاسة العامة لوكالة الغوث الدولية، عمان الأردن.

113- ناصر، يونس (2001 م): **تدريب المعلم**، الطبعة الثالثة، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، دمشق.

114- نبهان، يحيى محمد (2007 م): **الإشراف التربوي بين (المشرف، المدير، المعلم)**، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

115- نشوان، يعقوب حسين، نشوان، جميل عمر (2004 م): **السلوك التنظيمي في الإدارة والإشراف التربوي**، الطبعة الثانية، دار الفرقان، عمان.

116- النعمان، محمد حمود علي (2005 م): واقع الإشراف التربوي في اليمن ومتطلبات تطويره في ضوء الاتجاهات المعاصرة، جامعة إفريقيا العالمية (في جمهورية السودان)، كلية

التربية، **رسالة دكتوراه** غير منشورة.

117- وزارة التربية والتعليم (2008 م): **دليل في الإشراف التربوي**، الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي، إعداد دائرة الإشراف التربوي ،السلطة الوطنية الفلسطينية، فلسطين.

118- وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية، **اللائحة التوجيهية التقويمية لمعلم مرحلة التعليم الأساسي**، الصادرة بالقرار رقم 543/2952 (4 /2) تاريخ 12 / 10 / 1981، منشورات مطابع وزاة التربية.

119- وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية (1997): **تعليمات حول نصاب الموجه التربوي** رقم 1376 / 543 (4 / 3) تاريخ 21 / 8 / 1997.

120- وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية (1987 م): **المؤتمر التربوي الأول لتطوير التعليم**، دمشق.

121- وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية (1998 م): **المؤتمر التربوي الثاني لتطوير التعليم**، دمشق.

122- وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية (1990): **قرار تنظيم عمل الموجه التربوي** رقم 1386 / 543 (4 / 3) تاريخ 16 / 8 / 1990.

123- وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية (2002 م): **النظام الداخلي لمدارس مرحلة التعليم الأساسي** الصادر بالقرار رقم 21231 / 443 لعام 2002.

124- وزارة التربية والتعليم، **بطاقة ملاحظة درس** (نموذج خاص بمدارس التعليم الحكومي في إدارة التربية والتعليم بمحافظة الإحساء)، المملكة العربية السعودية.

125- وزارة التربية والتعليم (1987): **المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي**، الأردن، عمان.

126- وزارة المعارف (1419هـ / 1998 م): **دليل المشرف التربوي**، الطبعة الأولى، مطابع أطلس أوفست، وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية.

127- وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية (2003): **دورة الموجهين التربويين الوافدين من جمهورية اليمن الشقيق**، مديرية الإعداد والتدريب.

128- وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية (2007): **ورشة العمل الوطنية للموجهين حول تأهيل المعلمين والمدرسين المساعدين** التي عقدت في وزارة التربية بدمشق في الفترة الواقعة مابين 9 – 12 / 4 / 2007.

129- وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية (2008): **تعليمات حول شروط انتقاء الموجهين الاختصاصيين والتربويين** القرار رقم 2299 / 543 (1) تاريخ 17 / 7 / 2008.

130- وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية (2010): **تعليمات حول شروط انتقاء الموجهين الاختصاصيين والتربويين** القرار رقم 363 / 543 (4 / 3) تاريخ 18 / 1 / 2010.

131- الياور، عفاف صلاح (1426 هـ / 2005 م): تقويم الأداء الوظيفي للمشرفة التربوية في ضوء كفايات الإشراف التربوي المعاصر " نموذج مقترح "، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**، المجلد العشرون – العدد الثاني – رجب 1429 هـ / يوليو 2008 م، ص ص 161 – 214، السعودية.

المراجع الأجنبية

132- Bailey , Marian , Danita Wynn (1987):
The Relationships Among Supervior Competencies , Job Expectations and Position Types (Texas) **(PHD)**, (University of Texas) Dissertation Abstract International. A. 48 /02 P. 258 Aug 1987. (No: AAC 8710794).

133- Bays. Debora A. (2001):
Supervision of Special Education Instruction in Rural Public School Districts: A Grounded Theory. Dissertation submitted to the Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University in partial fulfillment of the requirement for the degree of **(PHD)**, In Administration and Supervision of Special Education.

134- Ehren, Melanie C. M. Leeuw, Frans L. & Scheerens , Jaap (2005): On the Impact of the Dutch Educational Supervision Act Analyzing Assumptions Concerning the Inspection of Primary Education. **American Journal of Evaluation** , Vol. 26 No. 1 , March 2005 60-76.

135 - Glanz , Jeffrey , Shulman , Vivian , & Sullivan , Susan (2007): **Impact of Instructional Supervision on Student Achievement: Can We Make the Connection?** Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association (AERA), Chicago, April 13, 2007, ERIC.

136- Harris , Ben M.(1985 **):** **Supervisory Behavior in Education.** 3rd edition , Englewood Cliffs , NJ: Prentice – Hall Inc.

137- Hess , Karin K. (2006): **exploring cognitive demand in instruction and assessment , National** Center Assessment , Khess@ nciea.org

138- John , Walter Carl (1995): **Six Thinking Hats: Argumentativeness and Response to Thinking Model , Professional & Technical , Communication,** Rochester Institute of Technology , Senior Thesis , February 13 , 1995.

139- Kaeey Kyeen D. (1996) :

A Study about Elementary Stag Supervisors as Leaders And their Training Needs in Thailand, (adapted from **PHD**), **ERIC**, No HD 342091.

140- Madonna University College of Education (2008): **University Supervisor's Observation Form**, Teacher Preparation Program , Madonna University , Livonia , Michigan.www. Madonna.edu (2009 / 6 / 25)

141 - McCawley , Paul F.(2009):

Methods for Conducting an Educational Needs Assessment , Guidelines for Cooperative Extension System Professionals , University of Idaho Extension ,U. S.A.

142- Mason , Wendy H. (2010):

Sensitivity Training , Revised by Joanie Sompayrac , Copyright © 2010 Advameg, Inc. www.referenceforbusiness.con/index.(19 / 12 / 2010).

143- Miller, Janice A. , and Osinski , Diana M. (1996):

Traning N eed Assessment , February 1996 Reviewed July 2002. www.ispi.org/pdf/suggestedReading/Miller- Osinski.pdf (15 / 12 / 2010)

144- Nasca , Don (2006): **Chairman , dept of Educational Research** , State University of New York , Educational Leadership. EBSCO

145- Patrrick , J (1992):

Training Research and Practice , Academic Press Inc , San Diego.

146 - Piraino , Jr. Gennaro R. (2006):

A Qualitative study Differentiated Teacher Supervision's Impact on Classroom Instruction and Pedagogy **, (PHD)**, University of Pittsburgh.

147- Rhoads , Teri Reed , Roedel , Ron J. (1999):

The Wave Concept Inventory - A Cognitive Instrument Based on Bloom's Taxonomy , **29th ASEE IEEE Frontiers in Education Conference , November 10 - 13, 1999.**

148 - Serrat , Olivier (2009):

Wearing Six Thinking Hats , Knowledge Solutions , June 2009/ 50 (www.adb.org/knowledgesolutions) , (5 / 12 / 2010)

149 - Sergiovanni , Thomas J. (2002):
Supervision A Redefinition , New York Mc Grow- Hill Seventh Edition

150 - Starratt , Robert J.(2009):
Supervision of Instruction , The Gale Group, Inc. Education.com, Inc.

151 - Sullivan , Susan (2004):
The Changing Context of Supervision. www.sagepub.com

152 - Swist , Jeannette (2001):
Conducting Training Needs Assessment , International , Incorporated , www. Amxi.com / amx xi30htm (15 / 12 / 2010)

153 - Williams , Joan Frye (2007):
Building Leadership Skills: Problem-Solving and Decision-Making, Institute of Museum and Library Services under the provisions of the Library Services and Technology Act, administered in California by the State Librarian.U. S. A

المـــــلاحق

عنوان الملحق	رقم الملحق
استبانة تحديد الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين	1
كتب وزارة التربية ومديريتي تربية دمشق والقنيطرة على الموافقة على تطبيق البرنامج التدريبي وأدواته وتأمين التقنيات والأدوات اللازمة للتطبيق.	2
التعديلات المقترحة من قبل السادة محكمي البرنامج التدريبي.	3
قائمة بأسماء السادة محكمي أدوات البحث.	4
البرنامج التدريبي المقترح.	5
الاختبار التحصيلي.	6
بطاقة ملاحظة لقياس أداء الموجهين التربويين قبل التحاقهم بالبرنامج التدريبي وبعده.	7
التعديلات المقترحة من قبل السادة المحكمين المتعلقة باستبانة الموجهين التربويين واستبانة المعلمين.	8
استبانة تقويم ذاتي لأداء الموجه التربوي في مدى ممارسته للكفايات المهنية اللازمة لعمله.	9
استبانة تقويم أداء الموجه التربوي من وجهة نظر المعلمين في مدى ممارستهم للكفايات المهنية اللازمة لعملهم.	10
توزُّع عينة الدراسة الاستطلاعية (المعلمين) على المدارس في المناطق التعليمة بمدينة دمشق.	11
المدارس التي تمّ فيها التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة في المناطق التعليمية بمحافظة دمشق.	12
عدد المعلمين والمعلمات في المدارس التي تمّ فيها التطبيقين القبلي والبعدي لاستبانات المعلمين في المناطق التعليمية بمحافظة دمشق.	13

الملحق رقم (1)

استبانة تحديد الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين

الزميلة الموجهة التربوية المحترمة / الزميل الموجه التربوي المحترم:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة ميدانية تهدف إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين من الكفايات المهنية من وجهة نظرهم ، وذلك لبناء برنامج تدريبي في ضوئها، ولتحقيق هذا الهدف أعدَّت الباحثة الاستبانة الآتية، والتي تتكون من قسمين:

القسم الأول: ويتضمن معلومات عامة.

القسم الثاني: ويتضمن بنود الاستبانة المتعلقة بالكفايات المهنية للموجه التربوي.

فالرجاء من سيادتكم وضع إشارة (√) في الحقل الذي يعبِّر عن رأيكم في الكفاية التي تشعرون أنكم بحاجة للتدرب عليها.

وعلى سبيل المثال البند الذي ورد في مجال الأهداف التربوية، العبارة الآتية:

– تدريب المعلمين على كيفية صياغة أهداف الدرس على نحو إجرائي قابل للقياس.

فإذا كنت ترى أنك بحاجة للتدرب على كيفية صياغة أهداف الدرس على نحو إجرائي قابل للقياس بدرجة كبيرة جداً وضعت إشارة (√) في حقل درجة كبيرة جداً، وإذا كنت ترى أنك تحتاج للتدرب عليها بدرجة متوسطة، وضعت إشارة (√) في حقل متوسطة، وهكذا....

فالرجاء قراءة كلِّ بند من هذه البنود، والإجابة عنه بما عُرف عنكم من دقة وموضوعية. علماً بأنَّ المعلومات التي ستحصل عليها الباحثة لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكرةً لكم حسن تعاونكم

الباحثة

أولاً: يرجى التفضل بوضع إشارة (√) في المربع الذي يعبِّر عنك.

1- الجنس: ذكر: □ أنثى: □

2- المؤهِّلات العلمية والتربوية:

- أهلية تعليم ابتدائي. □
- إجازة جامعية. □
- دبلوم تأهيل تربوي. □
- دبلوم دراسات عليا. □
- ماجستير أو دكتوراه. □

3- سنوات الخدمة في التوجيه:

- أقلُّ من خمس سنوات. □
- من 5 سنوات وأقلُّ من 10 سنوات. □
- عشر سنوات وأكثر. □

ثانياً: يرجى وضع إشارة (√) في الحقل الذي يعبِّر عن مدى حاجتك للتدرب على الكفايات في المجالات الآتية:

التسلسل	الكفايات المهنية	درجة الحاجة للتدرب عليها				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	لا حاجة
	مجال العلاقات الإنسانية					
1	إقامة علاقات إنسانية مع المعلمين والعاملين في المدرسة.					
2	تشجيع المعلمين على تحمل المسؤولية في أعمالهم.					
3	تشجيع المعلمين على التعبير عن أفكارهم في جو من الديمقراطية.					
4	تعزيز انتماء المعلمين إلى مهنتهم للوصول إلى الرضا الوظيفي لديهم.					
5	تشجيع العمل التعاوني بين العاملين في المدرسة.					
6	إقامة علاقات تعاون بين المدرسة والأسرة ومؤسسات المجتمع المحلي.					
7	توجيه المعلمين إلى الاهتمام بالاجتماعات التي يعقدونها مع أولياء الأمور لتحقيق الأهداف المرجوة منها.					
	مجال أساليب التوجيه					
1	متابعة تقدُّم عمل المعلمين.					
2	توظيف الاجتماع الذي يُعقد مع المعلم بعد الزيارة الصفية لتعميق الايجابيات وتجاوز السلبيات في أدائه.					
3	عقد الاجتماعات العامة مع المعلمين بهدف توضيح مبادىء الجودة الشاملة.					
4	عقد الاجتماعات العامة مع المعلمين بهدف توجيههم إلى الأساليب الفعَّالة في تطبيق مبادىء الجودة الشاملة.					

5	الإشراف على كيفية تنفيذ تبادل الزيارات بين المعلمين.					
6	تزويد المعلمين بالقراءات والنشرات التربوية التي تساعدهم في تطويرهم المهني.					
7	توجيه المعلمين إلى بعض المواقع الالكترونية التربوية التي تفيدهم في تطويرهم المهني.					
8	عقد ندوات مع المعلمين للبحث في مشكلاتهم التعليمية والعمل على إيجاد الحلول المناسبة لها.					
9	عقد ندوات مع المعلمين بهدف تطوير خبراتهم التعليمية.					
10	تنظيم ورش عمل تربوية لتدريب المعلمين بما يلبِّي احتياجاتهم.					
11	تحفيز المعلمين على إجراء بحوث تربوية تسهم في إغناء خبراتهم التربوية.					
12	تطبيق الأساليب الحديثة في التوجيه.					
13	توجيه المعلمين من خلال موقع وزارة التربية على شبكة الانترنت.					
	مجال الأهداف التربوية					
1	المتابعة المستمرة لمدى تحقق الأهداف التربوية المقررة من الوزارة.					
2	صياغة أهداف التوجيه التربوي بحيث تكون قابلة للتحقق.					
3	تقويم الأهداف التربوية باستمرار وفق معايير الجودة الشاملة.					
4	توضيح أهداف التربية والتعليم للمعلمين.					
5	توضيح أهداف التوجيه الديمقراطي في التعامل مع المعلمين.					
6	تدريب المعلمين على كيفية صياغة أهداف الدرس على نحو إجرائي قابل للقياس.					
	مجال محتوى المناهج					
1	توضيح أهداف المناهج الدراسية للمعلمين.					

2	توضيح المفاهيم الجديدة في محتوى المناهج للمعلمين.					
3	تحفيز المعلمين لبيان آرائهم في محتوى المناهج التعليمية بهدف تطويرها.					
4	توجيه المعلمين إلى التحلي بالمرونة عند تطبيق محتوى المنهاج بما يحقق مبادىء الجودة.					
5	تقويم محتوى المناهج التعليمية.					
6	تشجيع المعلمين على العودة لمصادر أخرى خارج الكتاب المدرسي لإغناء محتوى الدرس.					
7	حثّ المعلمين لتشجيع تلاميذهم على إجراء التطبيقات والتجارب العملية المتعلقة بالمناهج التعليمية.					
8	توجيه المعلمين إلى ضرورة ربط المناهج بالبيئة المحلية.					
9	تشجيع المعلمين على استخدام شبكة المعلومات (الإنترنت) للتعرف على المصادر المختلفة لتطوير المناهج باستمرار.					
	مجال طرائق التدريس					
1	توضيح كيفية تخطيط الدرس للمعلمين.					
2	تدريب المعلمين على استخدام الطرائق التعليمية التفاعلية في التعليم.					
3	تدريب المعلمين على استخدام الطرائق التعليمية الكشفية في التعليم.					
4	توجيه المعلمين إلى اختيار الطريقة التعليمية المناسبة لمستوى التلاميذ بهدف الوصول إلى إتقان التعليم.					
5	الحرص على استفادة المعلمين من نماذج التعليم التي يضعها المعلمون المتميزون.					
6	تقييم تحضير المعلمين لدروسهم في ضوء الخطة الدرسية المقررة.					
7	مساعدة المعلمين على امتلاك مهارة إدارة الصف.					

	مجال تقنيات التعليم					
1	توجيه المعلمين إلى الاستفادة المثلى من التقنيات التعليمية المتوافرة في المدرسة.					
2	توجيه المعلمين إلى الاستفادة من خامات البيئة المحلية في إنتاج بعض التقنيات التعليمية.					
3	تدريب المعلمين على استخدام التقنيات الحديثة في التعليم.					
4	توجيه المعلمين إلى مجالات استخدام الحاسوب في عملية التعليم					
	مجال النشاط المدرسي					
1	توجيه المعلمين إلى كيفية توظيف النشاط المدرسي في تكوين الخبرات الحياتية للتلاميذ.					
2	الحوار الفعّال مع المعلمين لتنفيذ الأنشطة المناسبة التي يمكن تنفيذها داخل المدرسة وخارجها.					
3	متابعة تنفيذ برامج الأنشطة المدرسية.					
4	توجيه المعلمين إلى كيفية التعاون مع الأسرة والمجتمع المحلي لقيام التلاميذ بالأنشطة المدرسية المصاحبة للمادة التعليمية.					
5	توجيه المعلمين إلى كيفية توظيف الأنشطة التعليمية لتنمية القدرات الفكرية والإبداعية لدى التلاميذ.					
6	متابعة ما يقوم به التلاميذ بإشراف معلميهم من معارض علمية وفنية.					
	مجال الكتاب المدرسي					
1	توجيه المعلمين إلى كيفية تقويم محتوى الكتاب المدرسي.					
2	تقويم إخراج الكتاب المدرسي وشكله.					
3	إقناع الجهات التربوية المختصة بالأخذ بما يقدّمه المعلمون من مقترحات تتعلق بتطوير الكتاب المدرسي.					

4	تدريب المعلمين على كيفية الاستفادة المثلى من الكتاب المدرسي في العملية التعليمية.						
	مجال التقويم						
1	توضيح أهداف عملية تقويم المعلمين.						
2	استخدام البطاقة المناسبة للتقويم الموضوعي للمعلمين.						
3	تشجيع المعلمين على تقويم أنفسهم ذاتياً.						
4	تدريب المعلمين على استخدام أساليب تقويم التلاميذ المتنوعة.						
5	توجيه المعلمين إلى كيفية البناء الصحيح للاختبارات.						
6	المتابعة المستمرة لأساليب التقويم التي يعتمدها المعلمون.						
7	مساعدة المعلمين على تشخيص نقاط القوة والضعف في العملية التعليمية في ضوء نتائج الاختبارات.						
8	متابعة المعلمين لتصحيح الواجبات المنزلية للتلاميذ.						
9	تقويم التلاميذ في أثناء الزيارة الصفية للتأكد من مدى استيعابهم للخبرات التعليمية.						
10	تشجيع المعلمين على التقويم الشامل للتلميذ.						
11	القدرة على التقويم الذاتي المستمر للعمل.						
	مجال المكتبة المدرسية						
1	الوقوف على آراء المعلمين في مدى ملاءمة محتويات المكتبة للأهداف التربوية.						
2	متابعة مدى استفادة المعلمين من محتويات المكتبة.						
3	التنسيق مع إدارة المدرسة لتأمين المكان المناسب والجو الملائم للمطالعة في المكتبة المدرسية.						
4	العمل مع الجهات المختصة وإدارة المدرسة والمعلمين لإدخال التقانات الحديثة إلى المكتبة وتحويلها إلى مركز لمصادر التعلم.						

	مجال البناء المدرسي					
1	تشجيع المعلمين على توظيف البناء المدرسي توظيفاً مناسباً للعملية التعليمية والأنشطة المصاحبة.					
2	توجيه المعلمين إلى ضرورة المحافظة على البناء المدرسي ومحتوياته.					
3	توجيه المعلمين إلى الاهتمام بنظافة المدرسة وسلامة بيئتها.					

الملحق رقم (2)

كتب موافقة وزارة التربية ومديريتي تربية دمشق والقنيطرة على الموافقة على تطبيق البرنامج التدريبي وأدواته وتأمين التقنيات والأدوات اللازمة للتطبيق.

الجمهورية العربية السورية

وزارة التربية

التاريخ : / /١٤٢٩هـ

الموافق لـ: ١٧/ ١٢/ ٢٠٠٨م

الرقم: ٦١٠٢ /٤٣(٣/٤)

إلى مديرية التربية في محافظة دمشق

إشارة إلى الطلب المقدم من السيدة دلال أبو شاهين طالبة دكتوراه اختصاص توجيه تربوي حول تسهيل مهمتها في تطبيق برنامج تدريبي قائم على المنحى التكاملي لتحسين جودة أداء الموجهين التربويين/دراسة تجريبية على موجهي الحلقة الأولى في مديريتكم.

وافق السيد الوزير بحاشيته رقم ٣٣١٤/م٤ تاريخ١٧/١٢/٢٠٠٨ على تسهيل مهمة السيدة المذكورة أعلاه.

للإطلاع والعمل بمضمونه .

معاون وزير التربية

الدكتور علي الحصري

١٧ كانون الأول ٢٠٠٨

صورة إلى:

- مكتب السيد الوزير.
- مكتب السيد معاون الوزير. 250
- مديرية المناهج والتوجيه .
- دائرة المناهج والتوجيه.

الجمهورية العربية السورية

وزارة التربية

التاريخ : / /١٤٣٠هـ

الموافق لـ: ٦/١٠/٢٠٠٩م

الرقم: ٢٠٤٦/٢/٥٤٣(٣/٤)

إلى مديرية التربية في محافظة دمشق-القنيطرة

إشارة إلى الطلب المقدم من السيدة دلال أبو شاهين /تخصص دكتوراه في التربية /قسم المناهج لتسهيل مهمتها من أجل إعداد دراسة بعنوان أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على المنحى التكاملي لتحسين جودة أداء الموجهين التربويين في ضوء احتياجاتهم التدريبية المتعلق بموضوع دراستها وذلك لتطبيق دراسة تجريبية على موجهي ومعلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظتكم.

وافق السيد الوزير بحاشيته رقم ٢٠١٦/م٤ تاريخ ٢٠٠٩/٨/٥ تسهيل مهمة السيدة دلال أبوشاهين.

للاطلاع وإجراء مايلزم

معاون وزير التربية

الدكتور علي الحصري

المناهج / لتأمين المطلوب

١٢/١٠ /٢٠٠٩

صورة إلى:

- مكتب السيد الوزير.
- السيد معاون الوزير.
- مديرية المناهج والتوجيه

الجمهورية العربية السورية

وزارة التربية

التاريخ : / /١٤٣٠هـ

الموافق لـ: ٦/٩/٢٠٠٩م

الرقم: ٢٠٤٦/د/٥٤٣(٣/٤)

إلى مديرية التربية في محافظة دمشق-القنيطرة

إشارة إلى الطلب المقدم من السيدة دلال أبو شاهين /تخصص دكتوراه في التربية /قسم المناهج لتسهيل مهمتها من أجل إعداد دراسة بعنوان أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على المنحى التكاملي لتحسين جودة أداء الموجهين التربويين في ضوء احتياجاتهم التدريبية المتعلق بموضوع دراستها وذلك لتطبيق دراسة تجريبية على موجهي ومعلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظتكم.

وافق السيد الوزير بحاشيته رقم ٢٠١٦/م٤ تاريخ ٢٠٠٩/٨/٥ تسهيل مهمة السيدة دلال أبوشاهين.

للاطلاع وإجراء مايلزم

معاون وزير التربية

الدكتور علي الحصري

صورة إلى:

- مكتب السيد الوزير.
- السيد معاون الوزير.
- مديرية المناهج والتوجيه

المعلوماتية
٢٠١٠/٢/٢

مديرية التربية في محافظة دمشق

دائرة المناهج والتوجيه

الرقم: ....

التاريخ: ....

السيد الدكتور مدير التربية المحترم

مقدمة: الباحثة دلال أبو شاهين

بناءً على الكتاب الوزاري رقم ٦٠٤٦ /٣ /٢ ص٤ (٣/٤)
تاريخ ٨ / ٦ / ٢٠٠٩ المتضمن موافقة السيد وزير التربية
على تطبيق الجانب العملي لبحث الدكتوراه الذي أقوم بإعداده
يرجى الموافقة على تأمين جهاز عارض مع شاشة،
علماً أن جهاز الحاسوب سيؤمن من طرفي.
بدءاً من تاريخ ١٥/٢/٢٠١٠
شاكرة لكم تعاونكم

٢٠١٠/٢/٢

دلال أبو شاهين

السيد المدير
مع اقتراح تسليم جهاز
من تقنيات التعليم
٢٠١٠/٢/٦

مديرية التربية في محافظة دمشق
الرقم : ٢ - ١ (م/١)

إلى إدارة مدرسة ح١

إشارة للكتاب الوزاري رقم ٥٤٣/٣٠٤٦(٣/٤) تاريخ ٢٠٠٩/٨/٦م
يطلب إليكم تسهيل مهمة طالبة الدكتوراه السيدة **دلال أبو شاهين** في التربية / قسم المناهج من أجل إعداد دراسة بعنوان " **أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على المنحى التكاملي لتحسين جودة أداء الموجهين التربويين في ضوء احتياجاتهم التدريبية** " المتعلق في موضوع دراستها على موجهي ومعلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدرستكم .

للاطلاع والتقيد بمضمونه

دمشق في / / ١٤٣١ هـ و ٧ / ٢ / ٢٠١٠ م

مدير التربية
الدكتور هزوان الوز

صورة إلى :
- مكتب السيد المدير/ مكتب أمانة السر
- معاون المدير للتعليم الأساسي
- إدارة مدرسة ....
- صاحبة العلاقة

الملحق رقم (3)

التعديلات المقترحة من قبل السادة محكمي البرنـامج التدريبي

الوحدة	الملاحظات	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل	الحذف	الإضافة
الوحدة الأولى	1- تعديل بعض الأهداف أو حذفها . 2- اختصار محتوى الوحدة بشكل عام.	- تعرّف العلاقات الإنسانية في مجال التربية والتعليم.	- تعرّف معنى العلاقات الإنسانية .	- يعطي أمثلة لمظاهر احترام الموجه التربوي لشخصية المعلم. - يهتم بالنواحي النفسية والاجتماعية للمعلمين.	-
الوحدة الثانية	1- تعديل بعض الأهداف أو حذفها. 2- تعديل صياغة النشاط أينما ورد. 3- اختصار محتوى الوحدة بشكل عام.	- تنفذ أسلوب تبادل الزيارات الصفية بين المعلمين الذين تشرف عليهم. - اكتب بلغتك الخاصة تعريفاً	- تنفذ أسلوب تبادل الزيارات الصفية بين المعلمين الذين تشرف عليهم بشكل فعال . - اكتب بأسلوبك الخـــاص تعريفاً ...	- -	- يحدد أسباب فشل المشغل التربوي. -

الوحدة الثالثة	1- إضافة أنشطة. 2- اختصار محتوى الوحدة بشكل عام.	- اختصار فقرات طريقة المحاضرة الآتية: (أشكال طريقة المحاضرة ، وخطواتها،وميزاتها والانتقادات الموجهة لها) والاكتفاء بالتعريف فيها ووضع بدلا من الفقرات أنشطة تتعلق بها.	-	-	- ما إمكانية تطبيق طريقة المناقشة في مدارسنا برأيك ؟ وما هي مستلزمات تطبيقها ؟ - ما مدى تطبيق طريقة حل المشكلات في مدارسنا ؟ وما هي الصعوبات التي تعترض المعلمين في أثناء تطبيقها ، وضح ذلك ؟ - برأيك هل الطريقة الإلقائية فعّالة في التعليم في صفوف الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي ؟ - إذا كنت ترى أن الطريقة الإلقائية غير فعّالة ، وضح كيف يمكن أن تكون فعّالة في هذه المرحلة ، وما هي المواد التعليمية التي يمكن تنفيذها بهذه الطريقة بشكل جيد ؟
الوحدة الرابعة	1- تعديل صياغة. 2-حذف فقرات من محتوى الوحدة.	الوسائل التعليمية	تقنيات التعليم	- حذف الفقرات الآتية: (النماذج، العينات، اللوحة القلابة، الأبيسكوب، جهاز التسجيل الصوتي).	

	3- إضافة نشاط.	–	–	–	- اكتب من خبرتك تقريراً يوضح تقادم بعض تقنيات التعليم وهجر المعلمين لاستعمالها في التدريس
الوحدة الخامسة	1- اختصار الأمثلة الواردة في بعض فقرات الأنشطة ووضعها على شكل أنشطة.	–	–	–	تم حذف الأمثلة وإضافة عدد من الأنشطة، وعلى سبيل المثال ما يأتي: - تعاون مع زملائك في تحديد نشاط ثقافي أو لغوي وحدد خطواته وأهدافه وأساليب تقويمه، حاول أن تكون تلك الأهداف متنوعة . - تعاون مع زملائك في تصميم جملة من الأنشطة (علمية ، تقنية ، تربوية) وذلك وفق الخطوات التالية: -حدد أهداف النشاط . -حدد الأدوات اللازمة لتنفيذ النشاط. -حدد عدد التلاميذ الذين سيشاركون بتنفيذ النشاط -حدد خطوات تنفيذ النشاط . -ضع تقويماً للنشاط .

الوحدة السادسة	1- اختصار محتوى الوحدة بشكل عام. 2- تعديل السؤال الثاني من الاختبار النهائي للوحدة.	– - السؤال الثاني كان عبارة عن أسئلة موضوعية من نوع اختيار من متعدد.	– - أصبح على الكل الآتي: اقرأ المشكلات الآتية واقترح حلولاً لها تساعد المعلم في التغلب عليها.	–	–
الوحدة السابعة	1- اختصار محتوى الوحدة بشكل عام. 2- إضافة فقرة. 3-اختصار الأمثلة الواردة في بعض فقرات الأنشطة ووضعها على شكل أنشطة.	– –	- تم اختصار محتوى بعض الفقرات الطويلة : مفهوم التقويم، والقياس، والاختبار. –	– –	- إضافة فقرة: التقويم بأسلوب كتابة سيرة الحياة المهنية للمعلم. - اختر درساً لإحدى المواد التعليمية ، ثـمّ أعط أمثلة متنوعة لاختبار الاختيــار مــن متعدد تتجلى فيها صور الإجابات المشــار إليها أعلاه : 1- اختيار الإجابة الصــحيحة مــن بــين الإجابات الأخرى الخطأ.

	-	-	-	-	2- اختيار الإجابة الخطأ من بين الإجابات الأخرى الصحيحة. 3- اختيار الإجابة الأكثر أهمية. 4- وضع خط تحت كل إجابة صحيحة في عدد من الإجابات ، بعضها صحيح وبعضها خطأ. 5- وضع خط تحت كل إجابة غير صحيحة في عدد من الإجابات ، بعضها صحيح وبعضها خطأ . - يمكن استخدام فقرات الاختيار من متعدد في قياس الأهداف العقلية الإدراكية المعرفية، حسب تصنيف بلوم وهي: المعرفة، والفهم ، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقييم. اختر درساً لإحدى المواد التعليمية، ثمّ على ورقة منفصلة، أذكر مثالاً عن كل مستوى .

الملحق رقم (4)

قائمة بأسماء السادة محكمي أدوات البحث

الاسم	المرتبة والاختصاص	وحدات البرنامج التدريبي	البرنامج التدريبي بشكل كامل	الاختبار التحصيلي	بطاقة الملاحظة	استبانة الموجهين التربويين	استبانة المعلمين
أ. د. جبرائيل بشارة	أستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة دمشق، اختصاص مناهج.	—	—	√	√	√	√
أ.د. يونس ناصر	أستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة دمشق، اختصاص إعداد المعلم وتدريبه.	—	√	√	√	√	√
أ. د. أحمد كنعان	أستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية الرابعة بالقنيطرة، جامعة دمشق، اختصاص طرائق تدريس.	√	—	√	—	√	√
أ.د. محمد وحيد صيام	أستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة دمشق، اختصاص تقنيات التعليم.	√	—	√	—	√	√
أ. د. سلوى مرتضى	أستاذة في قسم تربية الطفل، كلية التربية، جامعة دمشق، اختصاص توجيه تربوي.	√	—	√	—	√	√
أ. د. فواز العبدالله	أستاذ، في قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة دمشق، اختصاص تقنيات التعليم.	√	—	√	√	√	√
د. هاشم إبراهيم	أستاذ مساعد في قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة، اختصاص طرائق تدريس.	√	—	√	√	√	√

د. جمال سليمان	أستاذ مساعد في قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة، اختصاص طرائق تدريس.	√	—	—	—	—	—
د. طاهر سلوم	أستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية الرابعة بالقنيطرة ، جامعة دمشق، اختصاص طرائق تدريس.	—	—	√	—	√	√
د. فرح المطلق	أستاذ مساعد في قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة دمشق، اختصاص، طرائق تدريس.(معاون وزير التربية).	–	√	—	—	—	—
د. خالد الأحمد	أستاذ مساعد في قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة دمشق، اختصاص إعداد المعلم وتدريبه .	—	√	√	√	√	√
د. رانية صاصيلا	أستاذ مساعد في قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة دمشق، اختصاص طرائق تدريس.	√	—	—	√	—	—
د. حسناء أبو النور	مدرسة في قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة دمشق، اختصاص طرائق التدريس الخاصة بالتعليم الابتدائي.	—	—	√	√	√	√
د.خلود الجزائري	مدرسة في قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة دمشق، اختصاص طرائق تدريس.	√	—	—	√	—	—
د. إبتسام الفارس	مدرسة في قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة دمشق، اختصاص طرائق تدريس.	√	—	—	—	—	—

د. سوزان المقطرن	مدرسة في قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة دمشق، اختصاص توجيه تربوي.	√	–	√	√	√	√
د. أمل كحيل	مدرسة في قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة دمشق، اختصاص إدارة مدرسية.	–	√	√	√	√	√
د. ياسر جاموس	مدرس في قسم القياس والتقويم، كلية التربية، جامعة دمشق، اختصاص قياس وتقويم تربوي.	√	–	√	–	–	–
د. عزيزة رحمة	مدرسة في قسم القياس والتقويم، كلية التربية، جامعة دمشق، اختصاص قياس وتقويم.	–	–	√	–	–	–
د. رنا قوشحة	مدرسة في قسم القياس والتقويم، كلية التربية، جامعة دمشق، اختصاص قياس القدرات العقلية.	√	–	√	–	–	–
د. محمد إسماعيل	أستاذ مساعد في قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة البعث، اختصاص مناهج وطرائق تدريس.	–	√	√	–	√	√
د. جهاد الجمل	محاضر في قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة دمشق، اختصاص طرائق تدريس. و مدرس في الجامعة العربية الدولية الخاصة.	√	–	–	–	–	–
د. مجيدة بدور	مديرة المناهج والتوجيه في وزارة التربية (سابقاً).	–	√	–	–	–	–
أ. علي الموسى	الموجه التربوي الأول في وزارة التربية.	–	√	√	√	√	√

الملحق رقم (5)

البرنامج التدريبي المقترح

جامعة دمشق

كلية التربية

قسم المناهج وطرائق التدريس

برنامج تدريبي مقترح قائم على المنحى التكاملي لتحسين جودة أداء الموجهين التربويين في ضوء احتياجاتهم التدريبية

" دراسة تجريبيّة على موجهي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق "

بحث مقدّم لنيل درجة الدكتوراه في التربية

إعداد الطالبة

دلال أحمد أبو شاهين

دكتوراه في التربية

إشراف الأستاذة الدكتورة

صالحة سنقر

2010 / 2011 م

محتوى البرنامج التدريبي

إرشادات

الزميل الموجه التربوي المحترم / الزميلة الموجهة التربوية المحترمة:

بما أنك أحد القادة التربويين في المدرسة، ويتركز دورك الرئيس في مساعدة المعلمين على النمو المهني وحلّ المشكلات التعليمية التي تواجههم، بما يسهم في الارتقاء بمستواهم التربوي، وتوجيه العملية التعليمية الوجهة الصحيحة. لذلك قامت الباحثة بتصميم هذا البرنامج التدريبي الذي تأمل منه أن يسهم في تحسين الكفايات المهنية اللازمة لعملك، ومساعدتك على النمو المهني، في ضوء احتياجاتك التدريبية، كجزء من بحثها للحصول على درجة الدكتوراه في التربية.

الزميل الموجه التربوي / الزميلة الموجهة التربوية:

تمّ إعداد هذا البرنامج على شكل وحدات تدريبية، تكوّن من سبع وحدات، تناولت الموضوعات التالية:

الوحدة الأولى: أهمية العلاقات الإنسانية في التوجيه التربوي.

الوحدة الثانية: أساليب التوجيه التربوي.

الوحدة الثالثة: دور الموجه التربوي في التخطيط لطرائق التدريس الفعَّالة.

الوحدة الرابعة: دور الموجه التربوي في توظيف تقنيات التعليم في العملية التعليمية / التعلميَّة.

الوحدة الخامسة: دور الموجه التربوي في النشاط المدرسي.

الوحدة السادسة: دور الموجه التربوي في الإدارة الصفيَّة الناجحة.

الوحدة السابعة: دور الموجه التربوي في عملية التقويم.

تضمَّنت كلُّ وحدة أنشطة تدريبية متنوعة، كما ألحق بنهاية كلِّ وحدة اختبار تحصيلي، يمكنك العودة إليه للتأكد من مدى استيعابك لمضمون الوحدة كتغذية راجعة.

سيتمُّ تنفيذ هذه الوحدات من خلال اللقاءات المباشرة، وذلك باستخدام أساليب وطرائق متنوعة، مثل: المحاضرة، المناقشة، ورشة العمل، الأنشطة الفردية والجماعية، والنشرات التربوية والقراءات الموجهة، كما سيتمُّ تنفيذ بعضها الآخر بأسلوب التعلم الذاتي، حيث ستقوم أنت بقراءة بعض الوحدات قراءة ذاتية، ومن ثمَّ تنفيذ الأنشطة المتضمَّنة فيها، ثمّ سيتم مناقشتها

وإجراء الأنشطة الجماعية في ورش العمل التي ستنفذ لهذا الغرض، وسيتمُّ تنفيذ بعض منها من خلال الزيارات الميدانية لبعض المدارس، وسيتمُّ تحديد تلك الموضوعات بالتعاون معكم.

وقد ألحق بنهاية البرنامج التدريبي قائمة بأسماء الكتب والمراجع المستخدمة في البرنـــامج، قــد تفيدك العودة إليها في الحصول على المزيد من المعلومات لتحسين كفاياتك المعرفية في مجـــال التوجيه والتعليم والتعلم.

الزميل الموجه التربوي / الزميلة الموجهة التربوية:

أخيراً، تتوجه الباحثة بالشكر الكبير لتعاونكم، ولجهودكم، ولملاحظاتكم ومقترحاتكم البناءة في تحسين البرنامج التدريبي وتطويره، وإثرائه لما فيه الفائدة للتوجيه التربوي وللعملية التعليمية التعلميّة ككل.

شاكرة لكم حسن تعاونكم

الباحثة

لمّا كان البرنامج التدريبي القائم على المنحى التكاملي يهدف إلى:

تنمية الكفايات المهنية اللازمة للموجهين التربويين بما يسهم في تحسين جودة أدائهم والقيام بأدوارهم ومهامهم التوجيهية بكفاءة وفاعلية.

فإنّ الأهداف العامة للبرنامج التدريبي يمكن تحديدها كما يلي:

- تعريف الموجه التربوي بأهم الكفايات التوجيهية اللازمة له في عمله، والتي عبَّر الموجهون التربويون عن احتياجاتهم التدريبية لها.
- مساعدة الموجهين التربويين على القيام بأدوارهم التوجيهية مع المعلمين وفق المنحى التكاملي في التوجيه التربوي، الذي أثبت فعاليته في تحقيق النمو المهني للمعلمين.

دليل عمل البرنامج التدريبي

زميلي الموجه التربوي / زميلتي الموجهة التربوية، نأمل منك التدرب على موضوعات البرنامج التدريبي وأنشطته، وذلك وفق الخطوات التالية:

- تقوم بقراءة كلِّ وحدة قراءة ذاتية واعية قبل الحضور إلى الجلسة التدريبية، وتعدُّ ملاحظاتك واستفساراتك، وتعليقاتك المناسبة على الجانب النظري.
- تقوم بحلِّ التدريبات والأنشطة التي تتضمنها كلِّ وحدة تدريبية والاختبار التحصيلي في نهاية الوحدة قبل الحضور إلى الجلسة التدريبية أيضاً.
- تقوم الباحثة بتنفيذ المادة التدريبية وإثراء بعض جوانبها، وذلك في الجلسات التدريبية المخصصة لكلِّ وحدة.
- تُعقد جلسات سيمنار لمناقشة ملاحظاتك واستفساراتك وتعليقاتك على المادة التدريبية لكلِّ وحدة من وحدات البرنامج.
- تُعقد ورشات عمل لتطبيق الأنشطة المقترحة في كلِّ وحدة تدريبية.
- تنفذ زيارات ميدانية لبعض المدارس التي تشرفون عليها لتطبيق عدد من أساليب التوجيه التربوي، ومناقشة كيفية التطبيق الأمثل لها، وسيتمُّ تحديد الأساليب بالتعاون معكم.
- تنفّذ زيارات ميدانية لبعض المدارس التي تشرفون عليها للاطلاع على عناصر العملية التعليمية التعلميّة جميعها، وتقويمها وتقديم المقترحات للعمل على تحسينها.

الوسائل التدريبية المستخدمة لتنفيذ البرنامج التدريبي
- الحاسوب وجهاز عرض الوسائط المتعددة. - نشرات تربوية. - قراءات موجهة محددة ضمن وحدات البرنامج. - أوراق عمل يحضرها المتدربون (الموجهون التربويون).

الجدول الزمني المقترح لتنفيذ البرنامج التدريبي

زميلي الموجه التربوي / زميلتي الموجهة التربوية:

سيتمٌ تنفيذ البرنامج التدريبي على مدى شهرين (8 أسابيع)، بواقع جلستين في الأسبوع لكلِّ مجموعة، مدة كلِّ جلسة ساعتان، وذلك وفق التوزيع التالي:

الوحدات التدريبية	محتوى الوحدة التدريبية	عدد الساعات	عدد الجلسات التدريبية
الوحدة الأولى:	العلاقات الإنسانية في التوجيه التربوي.	ساعتان	جلسة واحدة
الوحدة الثانية:	أساليب التوجيه التربوي.	8 ساعات	4 جلسات
الوحدة الثالثة:	الموجه التربوي ودوره في طرائق التدريس الفعَّالة.	4 ساعات	جلستان
الوحدة الرابعة:	الموجه التربوي ودوره في توظيف تقنيات التعليم في العملية التعليمية / التعلميّة.	4 ساعات	جلستان
الوحدة الخامسة:	دور الموجه التربوي في النشاط المدرسي.	4 ساعات	جلستان
الوحدة السادسة:	دور الموجه التربوي في الإدارة الصفية الناجحة.	4 ساعات	جلستان
الوحدة السابعة:	دور الموجه التربوي في عملية التقويم.	6 ساعات	3 جلسات
المجموع		32	16

كما سيخصص يوم واحد في الأسبوع لكلِّ مجموعة لمرافقة الباحثة المشرفة فــي الزيــارات الميدانية للمدارس.

الوحدة الأولى

أهمية العلاقات الإنسانية في التوجيه التربوي

يتوقع منك زميلي الموجه التربوي / زميلتي الموجهة التربوية، من خلال قراءتك لهذه الوحدة التدريبية، ومشاركتك الفعَّالة في النشاطات التدريبية المنتمية لها، وإجابتك عن الاختبار التحصيلي في نهاية الوحدة، أن تكون قادراً / تكوني قادرةً على تحقيق النتاجات الآتية:

1- الأهداف العامة:

- القدرة على الاتصال الجيد، وتنمية علاقاتك مع المعلمين في عملك التوجيهي.
- العمل على تحسين العلاقات الإنسانية داخل المدارس.

2- الأهداف السلوكية:

يتوقع منك تحقيق الأهداف السلوكية الآتية، وذلك بأن:

- تعرّف معنى العلاقات الإنسانية.
- تعرّف العلاقات الإنسانية في مجال التوجيه التربوي.
- توضّح أهمية العلاقات الإنسانية في التوجيه التربوي.
- تشرح الأسس التي تقوم عليها العلاقات الإنسانية.
- تشرح أهم الأساليب التي تسهم في بناء العلاقات الإنسانية بين الموجه التربوي والمعلم.

دليل عمل الوحدة الأولى

زميلي الموجه التربوي/ زميلتي الموجهة التربوية، يرجى منك إتباع الخطوات الآتية للتدرب على موضوع الوحدة وأنشطتها لتحقيق الأهداف المرجوة:

- تقوم بقراءة الوحدة قراءة ذاتية واعية قبل الحضور إلى الجلسة التدريبية، وتعدُّ ملاحظاتك واستفساراتك وتعليقاتك المناسبة على الجانب النظري.
- تقوم بحلِّ التدريبات والأنشطة التي تتضمنها الوحدة التدريبية والاختبار التحصيلي في نهاية الوحدة قبل الحضور إلى الجلسة التدريبية أيضاً.
- تقوم الباحثة بتنفيذ المادة التدريبية، وإثراء بعض جوانبها، وذلك في الجلسة المخصصة للوحدة.
- يتمُّ مناقشة ملاحظاتكم، واستفساراتكم، وتعليقاتكم المعدة مسبقاً حول فقرات الوحدة، وتبادل وجهات النظر حولها.
- يتمُّ مناقشة التدريبات والأنشطة التي تتضمنها الوحدة، والتي تمّ تحضيرها مسبقاً من قبلكم، لنتوصل معاً إلى الأهداف المرجوة من الوحدة.

العلاقات الإنسانية في التوجيه التربوي

مقدّمة:

تعدُّ العلاقات الإنسانية قديمة قدم الإنسان، فهي تدلُّ على حقيقة وجوده ككائن إنساني يرتبط بغيره من المخلوقات الإنسانية الأخرى بروابط مختلفة، ويتفاعل مع غيره، ويشترك بأهداف ومصالح وغايات وبيئة واحدة. (عبد الهادي 2006، 230). والعلاقات الإنسانية الإيجابية تساعد الفرد على توفير مطالبه الأساسية في الحياة، وإشباع حاجاته ليصل إلى درجة مقبولة من الرضا والتوازن. فهي ليست مجرد إحساس يكتسبه الفرد من خلال الخبرة والممارسة، بل أصبحت علما في فن التعامل مع الأفراد والجماعات، ورفع روحهم المعنوية لتعزيز نموهم السليم وتكيفهم مع عناصر المجتمع. (دائرة التوثيق التربوي، عُمان، 1999، 52 – 53).

أولاً– مفهوم العلاقات الإنسانية:

إنَّ العلاقات الإنسانية تتبلور وتتشكل في ضوء الأسس النفسية للفرد والجماعة، فللأفراد جميعاً حاجات بيولوجية مثل: (الطعام والشراب والنوم والراحة)، وعدم إشباع هذه الحاجات يؤدي إلى هلاك الإنسان. وحاجات نفسية أساسية لا يمكن التغاضي عنها، ولا يمكن تحقيق هذه الحاجات للفرد إلاَّ عن طريق إشراكه اشتراكا إيجابياً في حياة الجماعة التي ينتمي إليها، ومن هذه الحاجات حاجته إلى الأمن والطمأنينة، وحاجته إلى العمل والإنتاج والنجاح والتقدير، وحاجته إلى الحرية والنمو والإطلاع، وحاجته إلى تحقيق ذاته وتقبل الغير له، ومعاملته معاملة عادلة تليق بإنسانيته. وتبرز مسؤولية الفرد في العلاقات الإنسانية في علاقة الفرد بمجتمعه الضيق والواسع، بحيث يمارس نشاطاً فيه مع المحافظة على مقومات السعادة والإشباع والتوافق لديه، وبحيث يؤدِّي إلى تنمية الجماعة، وتحسين مستوى عملها. (الزهيري، 2008، 165 166، مساد، 2005، 92 – 93). ويلاحظ أنَّ أقوى العلاقات هي التي تربط أناساً تشغلهم الأعمال نفسها مثل زملاء العمل، زملاء الفن، زملاء العلم والدين. (عبد الهادي، 2006، 230).

وتعرّف **العلاقات الإنسانية** بأنَّها: مجموعة من العناصر والتفاعلات الإيجابية بين الناس، منها التعاون والمساواة والعدل والصدق والأمانة والمحبة والألفة والقدوة. (وزارة المعارف في المملكة العربية السعودية، دليل المشرف التربوي، 2008، 1).

وتتأثر **العلاقات الإنسانية** بقوانين المجتمع ومعاييره الاجتماعية، وذلك من خلال مؤسسات المجتمع المختلفة كالأسرة وجماعات الرفاق وغيرها من المؤسسات.

كما أنَّ العلاقات الإنسانية حصيلة الاتصال بين الفرد والمجتمع، ففي الجوانب النفسية والاجتماعية التي تعمل على تنظيم علاقة الفرد بالآخرين والمجتمع، وتعمل على ضمان تكيفه وتوازنه ليتمكن من أداء مهامه وأدواره بطريقة منتظمة ومنسجمة مع أنظمة المجتمع وقوانينه المختلفة.

والهدف الرئيس للعلاقات الإنسانية يدور حول التوفيق بين رضا المطالب البشرية للعاملين وبين تحقيق أهداف المؤسسة. وتركّز على الأفراد كأشخاص أكثر من تركيزها على الجوانب الاقتصادية أو المادية، كما أنَّها تهتمُّ بالعلاقات التنظيمية ومدى توافر المناخ الاجتماعي في المؤسسة (الزهيري، 2008، 153، عبد الهادي، 2006، 230).

وتهدف العلاقات الإنسانية في مجال التربية والتعليم إلى التكامل بين الأفراد في محيط العمل بالشكل الذي يدفعهم إلى الإنتاج والتعاون ويحفزهم عليه، مع إشباع حاجاتهم الطبيعية والنفسية والاجتماعية.

وتؤكّد النظريات الحديثة للتوجيه التربوي على العلاقات الإنسانية لما لها من دور كبير في تعاون الموجه مع المعلم، وبالتالي إلى رفع مستوى المعلم المهني إلى أعلى درجة ممكنة، وذلك من أجل رفع كفايته المهنية.

ويرى لويس بيرمان(Leouies E. Berman) أن طبيعة العلاقة بين الموجه التربوي والمعلم يجب أن تقوم على الاحترام والتقدير كلٍ للآخر. (الخطيب والخطيب والفرح، 2000، 182 - 186).

ومما سبق يمكن **تعريف العلاقات الإنسانية في العمل التوجيهي على أنها**، مجموعة من السلوكيات التربوية للموجه التربوي مع المعلمين، والتي تقوم على المعاملة الطيبة والأخلاق السامية، مثل الصدق والأمانة والعدل والألفة والتعاون والتشاور بينه وبين من يشرف عليهم من أطراف العملية التعليمية التعلميّة، والتي من خلالها تتحقق الأهداف التربوية المخطط لها.

نشاط (1):

أ – مما سبق ذكره، اكتب بأسلوبك تعريفاً للعلاقات الإنسانية ؟

....

....

ب – ما الأفكار الرئيسة التي تضمَّنها التعريف الذي كتبته ؟

....

....

....

ثانياً – أهمية العلاقات الإنسانية:

تؤدِّي العلاقات الإنسانية دوراً هاماً في إثارة الدوافع، لتحقيق الكفاية المطلوبة، وبالتالي تحقيق أهداف الإدارة التربوية والتعليمية، فهي تعمل على تخفيف وطأة الآلية المفرطة في العمل والأساليب الروتينية التي تجعل العمل ثقيلا ومملاً، والقائد أو المشرف أو الرئيس في أي تنظيم إداري هو الذي يعمل على استثمار جهود الأفراد، وإثارة دوافعهم للعمل والإنتاج، وتنسيق تلك الجهود وحفزها ورفع الروح المعنوية بين أفراد الجماعة. فالروح المعنوية من أهمِّ العوامل التي تساعد على تعاون الجماعة، وتحسين أدائها، وبالتالي تحقيق الأهداف التي تعمل على إنجازها. ومهمة المشرف أو القائد التربوي تتمثل في مساعدة جماعة العمل، أو التنظيم التربوي على تحقيق هدف مشترك يتفقون عليه، ويقتنعون بأهميته، وذلك من خلال العلاقات الإنسانية الناجحة. (وزارة المعارف في المملكة العربية السعودية، دليل المشرف التربوي، 2008، 2).

ويؤكّد اتجاه العلاقات الإنسانية على كسر الحواجز بين الموجهين والمعلمين، واعتبار الاحترام والثقة المتبادلة الجسر الواصل بينهما، في ضوء تفاعل متبادل ينطلق من النظرة إلى المعلم على أنه إنسان قادر على البحث، مندفع إلى التجديد، قادر على التعامل مع تلاميذه، وتنميتهم عقلياً، وجسدياً، وانفعالياً. (رعفيت، 1999، 26). لذلك على الموجه التربوي أن يدرك بوعي دور العلاقات الإنسانية وتأثيرها في تطوير قابلية المعلمين للنمو المهني عن طريق التعرّف على مشكلات المعلمين ومشاعرهم ورغباتهم وسلوكهم وأمنياتهم. (الأسدي وإبراهيم، 2006، 11 – 12).

وبناءً على ما تقدّم يمكن إبراز أهمية العلاقات الإنسانية في التوجيه التربوي فيما يلي:

1- المساهمة في تحقيق نجاح العملية التعليمية التعلمية، وتلبية حاجات أطرافها جميعهم، وذلك عن طريق إثارة دافعية العاملين في المؤسسة التعليمية للعمل فيها.

2- أن الدافعية للعمل تسير في اتجاه العمل الجماعي، أو عمل الفريق الذي يستلزم تعاوناً وتنسيقاً بين القائمين بالعمل من موجهين ومديرين ومعلمين وتلاميذ لتحقيق الأهداف المحددة.

3- بناء علاقات طيبة بين الموجهين التربويين والعاملين في المجال التربوي، ورفع الروح المعنوية لديهم، بعيداً عن المشاحنات ذات التأثير السلبي على العملية التربوية.

4- إضفاء الحيوية على عمل الموجه التربوي بعيداً عن النمطية والروتين، وما يسببه من ملل ورتابة.

5- تعزيز انتماء العاملين في ميدان العمل التربوي إلى العمل فيه، ومنحهم فرصاً للإنجاز والتقدم.

نشاط (2):

أضف أموراً أخرى تبرز فيها أهمية العلاقات الإنسانية في التوجيه التربوي من وجهة نظرك؟

....

....

أمّا الأهداف التي يستطيع الموجه التربوي تحقيقها عن طريق العلاقات الإنسانية فهي:

1- تنمية روح التعاون والمبادرة بين المعلمين والعاملين الآخرين داخل المدرسة.

2- تحفيز المعلمين والإداريين في المدرسة على الإنتاج الأفضل من حيث الكم والكيف.

3- تمكين المعلمين وغيرهم من الإداريين من إشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية. (عبد الهادي، 2006، 233، البدري، 2008، 38).

نشاط (3):
أ: اذكر أرقام الأهداف التي تعدّها ممثّلة لممارساتك التوجيهية في إطار العلاقات الإنسانية؟.

....

ب: اقترح أهدافاً أخرى يمكنك تحقيقها عن طريق العلاقات الإنسانية ؟ ناقش تلك الأهداف مع زملائك، وبين الصعوبات التي قد تعترضك في ذلك.

....

....

- وتقوم العلاقات الإنسانية على الأسس والمبادئ الآتية:

1- الإيمان العميق بقيمة الفرد / الأفراد الآخرين / واحترام شخصيته.

2- التصرف بوضوح في ضوء أهداف العمل.

3- تدبير المواقف والظروف التي تساعد الأفراد على العمل بما يحقق هذه الأهداف.(مساد، 2005، 94).

4- الإيمان بحق الفرد في النمو إلى أقصى ما تسمح به قدراته وميوله واستعداداته.

5- الإيمان بالعمل الجماعي باعتباره أكبر فائدة ونفعاً من العمل الفردي.

6- الإيمان بمبدأ المعاملة الحسنة الطيبة العادلة. (عبد الهادي، 2006، 233، البدري، 2008، 39).

7- تقديم المصلحة العامة على الأمور الشخصية.

8- تحلّي الموجه التربوي بسعة الأفق ورحابة الصدر في تعامله مع المعلمين والعمل على رفع الروح المعنوية لديهم.

9- الالتزام بمبدأ تكافؤ الفرص بين المعلمين، والذي يحقق لهم نموهم الشخصي والمهني.

10- التقدير الموضوعي لما يبذله المعلمون من أعمال جيدة.

11- مساعدة المعلمين في التغلب على الصعوبات التي تعترضهم.(وزارة المعارف في المملكة العربية السعودية، دليل المشرف التربوي 2008، 3).

نشاط (5):

من خبرتك التربوية،اذكر أسساٍ ومبادئ أخرى تحكم العلاقة بين الموجه التربوي والمعلمين.

....

....

ومن مظاهر احترام الموجه التربوي لشخصية المعلم ما يلي:

1- إتاحة الفرصة للمعلم للتعبير عن رغبته ورأيه ووجهة نظره.

2- مراعاة الموجه التربوي الفروق الفردية بين المعلمين.

3- أخذ وجهة نظر كلٍّ معلم فيما يتعلق بمسؤولياته تجاه المادة / المواد التعليميـــة التـــي يقـــوم بتدريسها.

4- الاهتمام بمشكلات المعلمين الشخصية، وتشجيعهم على العمل المنتج.

5- توثيق الروابط الأخوية بينه وبين المعلمين.

6- حسن المعاملة والتواضع ولين الجانب، والتي تؤثّر في قلوب المعلمين، وتحفزهم إلى العمل والإنتاج.

7- تقدير أوجه أنشطة المعلمين داخل الصف والمدرسة وخارجهما.

(منتديات التربية والتعليم للبنات بمحافظة المجمعة في المملكة العربية السعودية، 2008، www.gmajedu.gov.sa).

نشاط (6):

أ: أيٍّ من الإجراءات السابقة تعدّه ممثلاً لممارساتك التوجيهية في إطار عملـــك التـــوجيهي ؟ أذكر أرقامها.

....

ب: اقترح إجراءات أخرى تقوم بممارستها مع المعلمين الذين تشرف عليهم ؟ وبيِّن كيف أدَّت إلى رفع الروح المعنوية لديهم.

....

....

الأساليب التوجيهية التي تسهم في بناء العلاقات الإنسانية في المؤسسة التعليمية:

تعددت الأساليب المستخدمة في المؤسسات التعليمية لتحقيق العلاقات الإنسانية وتطورها ولتوفير جو يسوده الوئام والولاء للمؤسسة، ومن هذه الأساليب ما يلي:

1- **توفير الاتصال الفعَّال:** للاتصال أهمية كبرى في تماسك الجماعة وتفاعلها وتوجيهها لأنه يتعلق بنقل المعلومات والبيانات والمعارف المتصلة في العمل. والاتصال الفعَّال هو الاتصال الديمقراطي الذي يتحقق من خلال التنظيم العلمي للاتصال وليس بمجرد الكلمات، بحيث تتقدم خطوطه في كلِّ اتجاه بين الموجه والمعلمين، وبين المعلمين أنفسهم، ويتميَّز هذا النوع من الاتصال بأنه يسهِّل تبادل الآراء، ونقل المعلومات في الوقت المناسب إلى المعلمين.

2- **المشاركة وعمل الفريق:** المشاركة، عملية نفسيَّة سلوكيَّة تساعد الأفراد في إشباع حاجاتهم إلى تحقيق الذات والتقدير الاجتماعي، كما أنَّها تجعل المعلم يحسُّ بأهميته وأنَّ له دوراً يسهم به في توجيه العمل والمشاركة فيه، وتقييمه، ومن ثمّ تطويره. وتعدُّ المشاركة مطلباً ديمقراطياً في التوجيه التربوي يمكن من خلالها زيادة فاعلية التوجيه التربوي وتنمية المعلمين وتدريبهم، وزيادة ارتباطهم بعملهم، وتحمسهم له. ومن هنا كان من الضروري إشراك المعلمين في خطوات العملية التعليمية جميعها.

3- **التشاور:** يعدُّ التشاور مظهراً عملياً للمشاركة. ويعني احترام الفرد واحترام قدراته وإشعاره بالثقة في رأيه وتشجيعه على المشاركة في التوصل إلى البدائل والحلول لأية مشكلات قائمة، ويترتب على التشاور الوصول إلى قرارات أفضل تسهم في تطوير العمل وهو ما يعدُّ هدفاً رئيساً للعلاقات الإنسانية.

4- **الاهتمام بالنواحي النفسية والاجتماعية:** إن كثيراً من مشكلات العاملين تنجم عن المشكلات النفسية والاجتماعية التي يواجهها الأفراد في حياتهم أو في مجال عملهم، وقد يترتب على عدم معالجة هذه المشكلات مظاهر سلوكية تؤثر في العمل مثل كثرة حالات الغياب والمرض، وانخفاض مستوى الأداء وكثرة الشقاق والخلافات والشكاوى بين الأفراد. ولذلك ينبغي على الموجه التربوي العمل على مواجهة هذه المشكلات كلما ظهرت عن طريق توفير مناخ صحي مناسب من العلاقات الإنسانية السليمة بين المعلمين. (عطوي، 2010، 196 – 198، الزهيري، 2008، 165 – 169، عبد الهادي، 2006، 233 – 235).

وترى الباحثة أنّ هناك عوامل أخرى تسهم في بناء العلاقات الإنسانية هي: المساواة أو العدالة في التعامل، الصدق، الأمانة، المحبة، الألفة، المرونة في العمل، تحمل المسؤولية، الثقة بالمعلم، حلّ مشكلات المعلمين، العفو، التسامح، التحلي بالصبر، التقدير والمكافأة، النصيحة، الوفاء بالعهد، القدوة، بشاشة الوجه، حفظ السر، التواضع، والاستقامة.

نشاط (7):

من خبرتك التربوية، اذكر عوامل أخرى تسهم في بناء العلاقات الإنسانية بين الموجه التربوي والمعلمين.

....

....

....

نشاط (8):

مما سبق ذكره، بيّن ما قد ينتج من سلبيات جراء عدم إقامة علاقات إنسانية بين العاملين في الميدان التربوي عامة، وفي ميدان التوجيه التربوي بشكل خاص.

....

....

....

وقد يعمد الموجه التربوي إلى اعتماد بعض مظاهر العلاقات الإنسانية دون جوهرها مما يؤثر سلباً في العملية التعليمية / التعلمية، وقد بين سيرجوفاني (Sergiovanni) الآثار السلبية للتطبيق الخاطىء للعلاقات الإنسانية في مجال التربية والتعليم أوجزها بالآتي:

1- لا يُمكّن المعلم من النمو المهني إلى أقصى درجة ممكنة.

2- لا يُمكّن من تفجير طاقات المعلمين واهتماماتهم بشكل كبير.

3- يقتصر الاهتمام إلى درجة كبيرة على تلبية الاحتياجات الإنسانية الدنيا.

4- تُعطى الأولوية لحاجات المعلمين الاجتماعية، ويتم تهيئة المناخات المناسبة لتفاعلهم الاجتماعي.

5- لا يُعطى الاهتمام الكافي بالأمور التربوية المهمة مثل: الحصيلة العلمية وتحدي القدرات والمسؤولية والتغذية الراجعة. (Sergiovanni , 1982 , 109 - 110).

اختبـــــار

السؤال الأول:

ضع دائرة حول الحرف الذي يمثّل الإجابة الصحيحة من بين الإجابات المتعددة :

1- تتشكل العلاقات الإنسانية وتتبلور في ضوء:

أ - الأسس النفسية للفرد.

ب - الأسس النفسية للفرد والجماعة.

ج - الأسس الاجتماعية في المؤسسة.

د- الأسس الاجتماعية للفرد والجماعة.

2- يتأثر مفهوم العلاقات الإنسانية بـــ:

أ - حصيلة الاتصالات التي تحكم علاقة الفرد بغيره من الناس.

ب - حصيلة الاتصالات التي تحكم علاقة الفرد بغيره من الناس والمؤسسات.

ج - حصيلة الاتصالات التي بين الفرد والمجتمع.

د- قوانين المجتمع والمعايير الاجتماعية.

3- تبرز أهمية العلاقات الإنسانية في التوجيه التربوي من خلال:

أ - تجنب الخلافات وعدم الحقد بين الموجه التربوي وأطراف العملية التعليمية.

ب - التصرف بوضوح في ضوء أهداف العمل.

ج - الإيمان بحق الفرد في النمو إلى أقصى ما تسمح به قدراته.

د - تقدير ما يبذله المعلمون من أعمال جيدة.

4- من الأهداف التي يستطيع الموجه التربوي تحقيقها عن طريق العلاقات الإنسانية:

أ- تقوية روابط المهنة بين المعلمين.

ب- تقديم المصلحة العامة على الأمور الشخصية.

ج- تقدير ما يبذله المعلمون من أعمال جيدة.

د- تنمية روح التعاون والمبادرة بين المعلمين والعاملين الآخرين داخل المدرسة.

5- من مظاهر احترام الموجه التربوي لشخصية المعلم:

أ - توفير الاتصال الفعَّال.

ب - الإيمان بمبدأ المعاملة الطيبة الحسنة.

ج- الاهتمام بمشكلات المعلمين الشخصية.

د- تأدية العمل ببراعة من خلال النمو المستمر.

6- من أهمِّ العوامل التي تسهم في بناء العلاقات الإنسانية في المؤسسة التعليمية:

أ - الإيمان العميق بقيمة الفرد واحترام شخصيته.

ب - إتاحة الفرصة للمعلم للتعبير عن رغبته ورأيه ووجهة نظره.

ج- مراعاة الموجه التربوي الفروق الفردية بين المعلمين.

د- الاهتمام بالنواحي النفسية والاجتماعية.

السؤال الثاني:

من خبرتك التربوية حدِّد خمسة أفعال / كلمات ترى أنَّها تؤدِّي إلى خلق حالة من الحساسية وتوتُّر في زيادة سلبية المعلم، وتعوق نماءه المهني، واقترح بديلاً إيجابياً لها:

<u>الأفعال أو الكلمات السلبيَّة</u>	**<u>البدائل الإيجابيَّة</u>**
....	....
....	....
....	....
....	....
....	....

زميلي الموجه: للتأكد من إجابتك الصحيحة عن السؤال الأول، يمكنك مقارنتها مع ما هو موجود في خلف الصفحة

الإجابة الصحيحة

السؤال الأول :

1	2	3	4	5	6
ج	د	أ	د	ج	د

الوحدة الثانية

أساليب التوجيه التربوي

يتوقع منك زميلي الموجه التربوي / زميلتي الموجهة التربوية، من خلال قراءتك لهذه الوحدة التدريبية، ومشاركتك الفعّالة في النشاطات التدريبية المنتمية لها، وإجابتك عن الاختبار التحصيلي الخاص بهذه الوحدة أن تكون قادراً / تكوني قادرةً على تحقيق النتاجات الآتية:

1- الأهداف العامة:

- اكتساب معارف ومعلومات مفصّلة ودقيقة حول أساليب التوجيه التربوي.

- تنمية كفاياتك التوجيهية لإتقان أساليب التوجيه التربوي.

2- الأهداف السلوكية:

يتوقع منك تحقيق الأهداف السلوكية الآتية، وذلك بأن:

- تصنّف أساليب التوجيه.
- تميّز بين الأساليب الفردية والأساليب الجماعية.
- تعرّف ما يأتي:(الزيارة المدرسية، الزيارة الصفية، الندوة التربوية، المشغل التربوي المؤتمر التربوي، البحوث الإجرائية، الدروس التوضيحية، التعليم المصغّر، الدورة التدريبية).
- تعدّد فوائد الزيارة المدرسية.
- تشرح فوائد الزيارة الصفيّة.
- تصنّف أنواع الزيارة الصفيّة.
- توضّح الإجراءات التي تقوم بها في أثناء تنفيذك للزيارة الصفيّة.
- تشرح أشكال المقابلة الفرديّة.
- تشرح الفوائد التي يمكن أن يحققها كلٌ من الموجه والمعلم من الاجتماع الفردي بينهما.
- تعقد اجتماعات عامة مع المعلمين خلال العام الدراسي.
- تستخدم أساليب توجيهية متنوعة في الاجتماعات العامة مع المعلمين.
- تخطّط لعقد ندوة مع المعلمين لمناقشة مشكلة تربوية.
- تشرح فوائد المشغل التربوي.
- تحدّد أسباب فشل المشغل التربوي.
- تنفّذ أسلوب تبادل الزيارات الصفية بين المعلمين الذين تشرف عليهم بشكل فعّال.

- تعرض دروساً توضيحية أمام المعلمين.
- تطبِّق أسلوب التعليم المصغَّر في أثناء تدريبك للمعلمين على بعض المهارات التعليمية بشكل فعَّال.
- تتعاون مع المعلمين على إجراء بحوث تربوية.
- تشرح فوائد استخدام أسلوب القراءات الموجَّهة للمعلمين.
- تصمم نشرة توجيهية للمعلمين تحقِّق الهدف منها.
- تخطِّط لدورة تدريبية للمعلمين.

دليل عمل الوحدة الثانية

زميلي الموجه التربوي/ زميلتي الموجهة التربوية، يرجى منك اتباع الخطوات الآتية للتدرب على موضوع الوحدة وأنشطتها لتحقيق الأهداف المرجوة:

- تقوم بقراءة الوحدة قراءة ذاتية واعية قبل الحضور إلى الجلسة التدريبية، وتعدُّ ملاحظاتك واستفساراتك وتعليقاتك المناسبة على الجانب النظري للوحدة.
- تقوم بحلِّ التدريبات والأنشطة التي تتضمنها الوحدة التدريبية، والإجابة عن الاختبار التحصيلي الموجود في نهاية الوحدة قبل الحضور إلى الجلسة التدريبية أيضاً.
- تقوم الباحثة بتنفيذ المادة التدريبية وإثراء بعض جوانبها، وذلك في الجلسات التدريبية المخصَّصة لهذه الوحدة.
- تُعقد جلسات مناقشة لملاحظاتكم، واستفساراتكم، وتعليقاتكم المعدَّة مسبقاً حول فقرات الوحدة، وتبادل وجهات النظر حولها للوصول إلى المقترحات المناسبة التي تسهم في تحسين العمل في أساليب التوجيه.
- تُعقد ورشات عمل لمناقشة وتطبيق الأنشطة العملية الموجودة ضمن الوحدة.
- ننفّذ معاً زيارات ميدانية لبعض المدارس التي تشرفون عليها لتطبيق عدد من أساليب التوجيه التربوي، ومناقشة كيفية التطبيق الأمثل لها، وسيتمُّ تحديد الزيارات والأساليب بالتعاون معكم، حيث سترافق الباحثة بعض الموجهين التربويين بهذه الزيارات.

أساليب التوجيه التربوي

مقدمة:

تنوعت أساليب التوجيه التربوي في العصر الحديث مع تطور مفاهيم التربية وانتشار الأفكار الديمقراطية، والتأكيد على قيمة الإنسان وقدراته، فلم تعد تقتصر على أسلوب واحد، بل أصبحت متنوعة، منها الفردية، ومنها الجماعية،ومنها المباشرة وغير المباشرة، وتهدف جميعها إلى جعل التوجيه التربوي عملية تربوية فنية تعاونية. (سنقر، 2002، 59-60)، ويتمُّ تنفيذ الأساليب التوجيهية بطريقتين: نظرية مثل: (القراءة الموجهة، النشرة الإشرافية الندوة التربوية، المؤتمر التربوي)، وعملية مثل: (الزيارة الصفية للمعلم، الاجتماع الفردي مع المعلم، المشغل التربوي، الدرس التوضيحي، تبادل الزيارات بين المعلمين) (السعود، 2002، 252 - 253)، ولكن يلاحظ أنه ليس هناك أسلوب واحد يستخدم في التوجيه التربوي يمكن أن يُقال عنه إنه أفضل الأساليب التوجيهية، حيث إن كل موقف تعليمي يناسبه أسلوب أو أكثر من الأساليب، كما أنه قد يستخدم في الموقف التعليمي الواحد أكثر من أسلوب، فقد يتطلب الأمر أن يزور الموجه التربوي المعلمين في صفوفهم لتشخيص مشكلة تواجههم، وقد يترتب على هذه الزيارة عقد اجتماع عام لهم، أو تنظيم ندوة تربوية لمناقشة المشكلة، وقد يتخلل هذا كلَّه قراءات يوجِّه الموجه التربوي المعلمين إليها.(عايش، 2008، 76).

لذلك كان لكلِّ أسلوب توجيهي مقومات تحدِّد مدى فاعليته ونجاحه، ومن أهمِّ هذه المقومات ما يلي:

1- ملاءمة الأسلوب التوجيهي للموقف التربوي وتحقيقه للهدف الذي يستخدم من أجله.

2- معالجة الأسلوب التوجيهي لمشكلات تهمُّ المعلمين وتسدُّ احتياجاتهم.

3- ملاءمة الأسلوب التوجيهي لنوعية المعلمين من حيث خبراتهم وقدراتهم وإعدادهم.

4- إشراك بعض العاملين في الحقل التربوي من معلمين ومديرين ومسؤولين تربويين في اختيار الأسلوب التوجيهي وتخطيطه وتنفيذه.

5- تعاون الموجهين والمعلمين في تخطيط الأسلوب التوجيهي وتقويمه.

6- مرونة الأسلوب التوجيهي بحيث يراعي ظروف المعلم والموجه والمدرسة والبيئة والإمكانيات المتاحة.

7- شمول الأسلوب التوجيهي على خبرات تسهم في نمو المعلمين في شؤون العمل الجماعي، والعلاقات الاجتماعية، والمهارات.

8- المشاركة الطوعية للمعلمين في الأسلوب التوجيهي.

9- تنوع الأساليب التوجيهية وفق حاجات المعلمين والميدان.(عايش، 2008، 76 -77، البدري،2001، 55 - 56، الخطيب والخطيب والفرح، 2000، 222 - 223).

وفيما يلي أبرز الأساليب التوجيهية التي سنتناولها بشيء من التفصيل:

الأساليب الفردية

أولاً: الزيارة المدرسية:

تعدُّ زيارة المدرسة إحدى طرائق تحسين التعليم. لذا من واجب الموجهين التربويين أن يقوموا بالإشراف المستمر على المدارس وفق أسس منظمة ومخطط لها، علماً بأن لكلٍّ مدرسة مشكلاتها، ويمكن تقليل هذه المشكلات عن طريق الزيارة التوجيهية الفعَّالة لتلك المدارس. ويحتاج الموجه التربوي كي يحقق أهداف التوجيه بالشكل الصحيح إلى معلومات عن المدرسة وعن مديرها من حيث إعداده وخدمته ومؤهلاته.

وإضافة إلى ذلك فإنَّ زيارته للمدرسة تحقّق له **الفوائد التالية:**

الإطلاع على برنامج العمل الدراسي، ومعرفة طبيعة بناء المدرسة من حيث صلاحيته والدوام فيه، وعدد شعب المدرسة، وعدد تلاميذها وكفايتها من المعلمين، والتأكد من صحة هذه المعلومات من مدير المدرسة أثناء زيارته الميدانية، والتعاون معه ليعملا معاً قائدين للعملية التربوية، وتحقيق أهدافها.(سنقر، 2008، 119 - 120).

- ولكي تحقق زيارة المدرسة الهدف منها لا بدّ أن يسبقها:

1- التخطيط المنظّم لهذه الزيارة.

2- تحديد الهدف من الزيارة مع مراعاة ظروف كلٍّ مدرسة.

- و تهدف زيارة المدرسة إلى:

1- التعرُّف على مدى إسهام المدرسة في خدمة المجتمع المحلّي ورفع مستواه.

2- معرفة تأثير المدرسة في تحسين ظروف التلاميذ وتغيير تفكيرهم وسلوكهم بما يتلاءم والأهداف التربوية.

3- التعرُّف على النشاطات المنهجية واللامنهجية كالفعاليات التعليمية، والثقافية، والرياضية.

4- ملاحظة توزيع الجدول المدرسي ومدى مراعاته للأصول الفنيَّة والأهداف التربوية.

5- الإطلاع على السجلات المدرسية المختلفة ومدى دقة تنظيمها والعناية بها.

6- ملاحظة توزيع الصفوف على المعلمين بما يتناسب مع امكاناتهم وميولهم وكفاءاتهم.

7- التعرُّف على مشكلات المدرسة الملحة وما يختصُّ منها بالمعلمين والتلاميذ.

8- الإطلاع على سجلات درجات التلاميذ وصدق دلالتها على تحصيلهم العلمي.

وزيارة الموجه التربوي للمدرسة يجب أن **تتسم بالعلاقات الإنسانية الجيدة**، ولابدَّ أن تكون علاقته مع مدير المدرسة مبنية على:

1- التشاور وتبادل الآراء في القضايا المتعلقة بواجباته وصلاحياته.

2- المشاركة في وضع الخطط والبرامج المتصلة بالنشاط والتقويم والعلاج.

3- تبادل الخبرات التربوية في مجال التوجيه والإدارة وأساليب التعلم ومشكلاته. (الحبيب، 1996، 185 - 186).

نشاط (1):

أ: أيٌّ من الأهداف السابقة تَعدّه ممثلاً لممارساتك التوجيهية في إطار زياراتك المدرسية؟ أذكر أرقامها.

....

....

ب: اقترح أهدافاً أخرى يمكنك تحقيقها عن طريق زياراتك المدرسية ؟ ناقش تلك الأهداف مع زملائك، وبين الصعوبات التي قد تعترضك في أثناء الزيارة.

....

....

ثانياً: الزيارة الصفيَّة:

ينظر إلى الزيارة الصفيَّة على أنها أسلوبٌ توجيهيٌ لا يمكن الاستغناء عنه في عملية التوجيه التربوي، فهي من أقدم الأساليب المعروفة وأكثرها شيوعاً.

والزيارة الصفيَّة بصورتها المباشرة تساعد الموجه التربوي على الاطلاع على عملية التعلم والتعليم، كما تسير بصورتها الفعلية، وتعطيه فرصة للاطلاع على عمل المعلم وعمل التلاميذ والبيئة التي يعملون فيها، والوسائل والأدوات التي تستخدم في التعليم. (عايش، 2008، 77).

مفهوم الزيارة الصفيَّة:

تعني الزيارة الصفيَّة العملية النظامية المخططة والمنظمة والهادفة التي يقوم بها الموجه التربوي بمشاهدة وسماع كل ما يصدر عن المعلم وتلاميذه من أداء (مرئي أو مسموع) في الموقف التعليمي بهدف تحليله تعاونياً، ومن ثمّ تزويد المعلم بتغذية راجعة تطويرية حول جوانب هذا الأداء لتحسينها، بما ينعكس ايجابياً على العملية التعليمية التعلميّة.(سعيد، 1426، 247).

نشاط (2):

اكتب بأسلوبك الخاص تعريفاً إجرائياً للزيارة الصفيَّة.

....

....

ولكي تحقق الزيارة الصفيَّة أهدافها، لا بدّ أن يتفهم الجميع أن الزيارات الصفيَّة ليست إظهاراً للاستعلاء ولا إبرازاً للسلطة، ولا محاولة للتهوين من شأن المعلم أمام تلاميذه، وإنَّما هي وسيلة للتعاون، يترتب عليها دعم وإثراء المواقف التعليمية، الأمر الذي يمكن أن يسفر عنه نتاج تعليمي أفضل. (سنقر، 2002، 61).

كما لا بدّ أن يسبقها:

1- تحديد الهدف من الزيارة، مع تحديد موعدها للمعلم.

2- التعرف على أوضاع المعلم وظروفه.

3- الإعداد الكافي للزيارة بالإطلاع على المناهج والموضوعات.

4- الاجتماع بالمعلمين، وترتيب الزيارات حسب الحاجات والأولويات.(الحبيب، 1996، 187 - 188).

وتحقّق الزيارة الصفيَّة أهدافاً كثيرة منها:

1-جمع المعلومات لوضع برنامج تربوي.

2- تقويم أعمال المعلمين.

3- الوصول إلى معلومات عن طريقة التدريس ومستوى التلاميذ، ومدى المشاركة بين المعلم والتلاميذ، والجو الاجتماعي - النفسي الذي ساد في الحصة، ودرجة تقبل المعلم لتلاميذه، وتوظيفه أفكارهم وتعزيزها، لكي يتمكن من وضع خططه التي من شأنها دفع العملية التعليمية إلى الأمام والارتقاء بمستوى التعليم.

4- اكتشاف حاجات المعلمين، ومميزات كل منهم، والقدرات والمواهب التي يتمتعون بها للاستفادة منها على أفضل وجه.

5- التأكد من التزام المعلمين تنفيذ ما خططوا له في البرنامج التوجيهي.

6- تقويم ما تمّ تنفيذه من المنهاج. (الضويلع، 1996، 35 - 36، الخطيب والخطيب والفرج، 2000، 234، المساد، 2001، 102، طافش، 2004، 111، السعود، 2002، 294).

نشاط (3):

تشكّل الزيارة الصفيَّة بمفهومها الحديث نظاماً له مدخلاته وعملياته ونتاجاته، وضّح ذلك.

....

....

....

أنواع الزيارات الصفيَّة:

تختلف الزيارات الصفية باختلاف الهدف منها، وباختلاف الظروف التي يتمُّ فيها العمل المدرسي. ويمكن تصنيفها إلى:

1– زيارة استطلاعية: معرفة الجو العام ، الإعداد والتحضير، إدارة الوقت، إدارة الصف توظيف الوسائل المعينة، التقويم، التعزيز... الخ.

2– زيارة توجيهية: لمعرفة حاجات المعلم، وللتعرف على المعلم الجيد، وأهمِّ خطوات الدرس وعمليات التقويم المختلفة... الخ.

3– زيارة تقويمية: للوقوف على مستوى أداء المعلم العام.

أو تصنيفها وفق أنواع ثلاثة: الزيارة المفاجئة، والزيارة المحدَّدة، أو المخطط لها، والزيارة المطلوبة. (سنقر، 2008، 123 – 124، سعيد، 1426، 247).

وفيما يلي توضيح لهذه الأنواع:

1– الزيارة المفاجئة:

تتمُّ هذه الزيارة دون إشعار أو اتفاق مسبق، وهذا النوع لا يحقق أهداف التوجيه التربوي المرجوة، ويرسِّخ أساليب التفتيش فيقضي على الثقة والتعاون بين الموجه والمعلم ويناقض المفاهيم الحديثة للتوجيه التربوي. (الحبيب، 1996، 188).

وقد أثار هذا النوع من الزيارات جدلاً وخلافاً بين الباحثين التربويين، فهم بين مؤيد ورافض أما المؤيدون فحجتهم في ذلك أنَّ الزيارة التوجيهية المفاجئة تتيح للموجه التربوي فرصة حقيقية ليشاهد موقفاً تعليمياً على الطبيعة دون تكلف أو استعداد مسبق، الأمر الذي يظهر أثر البرنامج التوجيهي على المعلم. كما تهبه مجالاً أكثر خصوبة لجمع ملاحظات من أجل تطوير برنامجه التوجيهي.

وأمَّا الرافضون لمبدأ الزيارة المفاجئة فحجتهم في رفضهم، أنَّ هذه الزيارة تتسم بالصبغة التفتيشية، وتتنافى مع مفهوم التوجيه التربوي الحديث الذي يقوم على التعاون، ويؤكد على أهمية التخطيط المشترك. كما أنَّها قد تسبب الارتباك لدى بعض المعلمين، وخصوصاً أولئك الذين يرون أنَّ هدف التوجيه التربوي هو مجرد وضع تقدير لأداء المعلم. (طافش، 2004، 113 – 114).

نشاط (4):

أعطِ أمثلة عن حالات تتطلب اللجوء إلى الزيارات الصفيّة المفاجئة.

....

....

....

2- الزيارة المخطط لها:

وهي زيارة تتمُّ بناء على اتفاق مسبق بين الموجه التربوي والمعلم، وتتميز بأنَّها تعطي الموجه التربوي صورة واضحة عن إمكانيات المعلمين وطاقاتهم، وبالتالي يستطيع الموجه أن يضع برنامجه التوجيهي في صورته النهائية محدداً فيه الجوانب التي ينبغي التركيز عليها، والجوانب التي تحتاج قدراً أكبر من العناية، وما يحتاج إلى مجهود خاص في ضوء الواقع الذي شاهده بنفسه. (حسين وعوض الله، 2006، 46).

وقد تتمُّ من خلال التنسيق بين مدير المدرسة والمعلمين. وذلك لمناقشة قضايا تتعلق بالتلاميذ أو المنهاج ومدى ملاءمته لهم، أو لسير العملية التعليمية التعلمية. ومثل هذا النوع يسهم في بث الثقة في نفوس المعلمين، والوقوف على نشاطاتهم في أفضل صورها. (سنقر، 2008، 124).

3- الزيارة المطلوبة:

ولهذه الزيارة نوعان، فهي إمَّا أن تكون بناء على طلب من معلم شعر بأنَّه بحاجة لمساعدة الموجه التربوي، ومثل هذه الزيارة يطلبها فئة من المعلمين بلغوا درجة عالية من الوعي والشعور بالمسؤولية بحيث لا يخجل من طلب المساعدة التي يحتاجها من الآخرين، كالتشاور حول موقف تعليمي معين، أو حلِّ مشكلة عارضة.

ويتطلب هذا النوع من الزيارات وجود ثقة بين المعلم والموجه التربوي. وقد يطلبها معلم متميز ليعرض بحضور الموجه التربوي بعض الأساليب الجديدة أو الطرائق المبتكرة في عمله.

ويعدُّ هذا النمط من الزيارات نادراً لأنه يتطلب وجود علاقة زمالة خاصة ورفيعة قائمة على الثقة والاحترام المتبادل بين الأطراف المتعاونة للنهوض بالعمليـــة التربويـــة. (طـــافش، 2004، 115 - 116).

نشاط (5):

أ- أعطِ أمثلة عن حالات لاستخدام هذا النوع من الزيارات الصفيَّة، وناقشها مع زملائك.

....

....

ب- من وجهة نظرك، هل يرغب المعلمون في الزيارات الصفيَّة، إذا كانت الإجابة نعم، فلماذا لا يرحبون بها؟ ناقش ذلك مع زملائك.

....

....

....

وكي يشجِّع الموجه التربوي المعلم على دعوته للزيارة الصفية فإنَّه يمكن اتخاذ إجراءات منها:

أنْ يُظهر الموجه اهتمامه بالمشروعات التي يقوم بها التلاميذ، أن يُشجِّع المعلـــم علـــى دعوته لمشاهدة ما يستجد فيها من تطورات، وما يقوم به التلاميذ من أوجه النشـــاط التجريبيـــة وإعداد خطة لنوع من النشاط المشترك، ينفِّذها المعلم مع تلاميذه باشتراك الموجه، وإذا اتبعـــت هذه الطريقة، فلا بدَّ أن يكون لدى الموجه الوقت لكي يقوم بالإعداد مع المعلم، وأن يكثر وجوده مع التلاميذ في الصف في الفترة التي يقومون فيها بتنفيذ المشروع.

وسواء أكانت الزيارة بالاتفاق على موعد محدد أو بناءً على طلب المعلم، فإن مثل هـــذه الزيارات يحتاج إلى درجة من الوعي المهني لدى المعلمين. (سنقر، 2008، 125- 126).

ويجب أن تستمر الزيارة الصفية، على الأقل، حصة دراسية كحد أدنى إذا كان الهدف منها تقويم النشاط التعليمي في الصف، لأنَّ المعنى الكامل لما يجري في الصف لا يتضـــح إلاّ فـــي ضوء التطورات كلّها التي تحدث أثناء الحصة الدراسية، ولا يمكن تقويم العمليـــة التعليميـــة إلاّ بوساطة ملاحظة أنواع النشاط كلها خلال الدرس، وجمع المعلومات التي تمكن الموجه الفني من

ملاحظة طريقة التسلسل أو التداخل بين نواحي النشاط المختلفة وكيفية مساهمة هذه النواحي في الموقف التعليمي / التعلمي. (اسماعيل، 2001، 25).

إجراءات الزيارة الصفيَّة:

1- مرحلة التخطيط (ما قبل الزيارة):

في هذه المرحلة يعقد الموجه التربوي والمعلم اجتماعاً تخطيطياً قبل تنفيذ الزيارة يتمُّ فيه ما يلي:

- تحديد أهداف الزيارة.
- تحديد الأهداف العامة والخاصة للموقف التعليمي (الدرس).
- تحديد وسائل قياس الأساليب والنتائج.
- تحديد معايير التقييم.

كما يفضل الاطلاع على السيرة المهنيَّة للمعلم، والمساعدة التي سبق وأن وقدمت له لمعرفة ما تحقق منها وما لم يتحقق. والحصول على معلومات عن التلاميذ الذين سيزور صفهم.

2- مرحلة التنفيذ (القيام بالزيارة):

في هذه المرحلة يقوم الموجه التربوي بزيارة المعلم في غرفة الصف، وهناك نشاطان مهمان على الموجه تنفيذهما، وهما:

- تنفيذ المهام كلّها التي حدّدت أثناء المرحلة الأولى.
- قياس الإجراءات والنواتج التربوية للوقوف على مدى ما تحقق من الأهداف التي رسمت من قبل.

3- مرحلة التحليل (ما بعد الزيارة):

في هذه المرحلة يلتقي الموجه والمعلم في اجتماع ما بعد الزيارة الصفيَّة لإنجاز مهمتين أساسيتين، وهما:

- مراجعة المعلومات التي جمعت أثناء الزيارة ومناقشتها.
- تدوين ما تمّ جمعه على شكل تقرير مختصر.

والمطلوب من الموجه والمعلم أن يحددا خطة عمل لتطوير سلوك تعليمي محدد رآيا الحاجة إلى تطويره، وهذا يستدعي القيام بجولة جديدة من التخطيط، ومن ثمّ زيارة المعلم مرة ثانية وهكذا تكون العملية لولبية مستمرة. (James , & Donnell ,1999 , 6، السعود، 2002، 295 – 302).

نشاط (6):

أضف إجراءات أخرى ترى في مراعاتها تحقيقاً لنجاح الزيارة الصفيَّة في المراحل التالية:

1- مرحلة التخطيط (ما قبل الزيارة):

....

....

2- مرحلة التنفيذ (القيام بالزيارة):

....

....

3- مرحلة التحليل (ما بعد الزيارة):

....

....

- وفيما يلي قائمة تتضمن عدداً من الممارسات التعليمية للمعلم التي يمكن أن يعنى بها الموجه التربوي في زيارته الصفيَّة له:

- إدارة الصف.
- سلامة اللغة التي يستخدمها المعلم والتلاميذ.
- إعداد الوسائل التعليمية واستخدامها.
- استخدام السبورة.
- مراقبة أعمال التلاميذ الكتابية.
- تفريد التعليم، ومراعاة الفروق الفردية.
- التخطيط اليومي والسنوي.
- حسن توزيع الوقت.
- إتقان المادة التي يدرسها.
- استخدام الأنماط المختلفة للأسئلة.
- التسلسل والترابط في عرض المادة.
- المقدرة على الاحتفاظ بانتباه التلاميذ.

- مدى تغطية المعلم للمنهاج.
- استخدام أساليب تعليمية جديدة.
- استخدامه للتقويم المستمر والنهائي.
- حيوية المعلم والتلاميذ.
- تقبُّل المعلم للتلاميذ، وتقبُّل التلاميذ له.
- اهتمامه بالتجديدات التربوية.
- حرصه على تعزيز القيم والاتجاهات الإيجابيَّة.
- إقامة علاقات وديَّة مع التلاميذ.
- الاهتمام بالمظهر الشخصي للمعلم والتلاميذ.
- ثقافة المعلم العامة.
- الاهتمام بنظافة غرفة الصف وتهويتها. (الدويك، 2005، 177- 179).

(Academic Supervision , 2000 , 10 – 12) (www.cde.state.com.us)

نشاط (7):

أ – مما سبق، حدِّد الجوانب الأكثر أهمية من وجهة نظرك، والتي تعطيها الأولويَّة في زيارتك الصفيِّة للمعلم، وبيّن سبب ذلك.

....

....

....

ثالثاً: المقابلة الفردية:

معنى المقابلة: المقابلة الفردية هي وسيلة توجيهية من وسائل تحسين أداء المعلمين ورفع كفاءتهم الإنتاجية المهنية، وتطلق على المشاورات والمناقشات التي تدور عادة بين الموجه التربوي والمعلم حول قضايا تربوية وتعليمية عرضية أو مخطط لها، وتتمُّ بمبادرة من الموجه التربوي، أو بناءً على استدعاء من مدير المدرسة، أو أحد المعلمين. (طافش، 2004، 123). ويختلف وقت المقابلة الفردية حسب الحاجة إليها، فقد تكون قبل الزيارة الصفية أو بعدها، وأحياناً تكون امتداداً لمناقشة سابقة. (الحبيب، 1996، 190).

ويتلخص الهدف العام للمقابلة الفردية في إرشاد المعلمين إلى تحقيق نموهم الذاتي لزيادة فعاليتهم ونشاطهم، والارتفاع بمستوى تعليم التلاميذ. وإلى جانب الهدف العام توجد الأهداف الفرعية التالية:

1- التعرُّف على المعلم.
2- تعرُّف المعلم على نفسه.
3- غرس الثقة بالنفس.
4- التآلف المهني.

5- مساعدة المعلمين على وضع خطة للنمو والتقدم.   6- إزالة الشكوك.

7- مساعدة المعلمين على التطلع إلى النقد.   8- تقدير المعلم

9- تكامل اجتماعات المعلمين مع المقابلة الفردية.   10- تبادل الأفكار مع المعلمين.

(الضويلع، 1996، 48 - 52).

نشاط (8):

ناقش الأهداف السابقة مع زملائك، وبين مدى القدرة على تحقيقها في الواقع.

....

....

ويأخذ أسلوب المقابلة الفردية شكلين أساسيين:

1 - الاجتماع الذي يعقب الزيارة الصفيَّة:

يعدُّ الاجتماع الذي يعقب الزيارة الصفية، والذي يتمُّ فيه تحليل وتقويم عمل المعلم من أصعب الاجتماعات، لأنه يتطلب من الموجه التربوي قدراً من الكفاءة في إدارة الاجتماع بنجاح، وكسب ثقة المعلم، وبعث الطمأنينة في نفسه، حتى يؤدِّي وظيفته كقائد تربوي على الوجه الأكمل، وإلاَّ فقد يعتقد المعلم، أنَّ الغرض منه تحدِي قدرته المهنية، وتوجيه النقد غير العادل إلى الجهود التي يبذلها، وفرض وجهة نظر الموجه عليه مهما كانت قيمتها، وبالتالي إلزامه بتنفيذ مقترحات لا يعتقد بجدواها، ولا يؤمن بفائدتها، مما يجعله يتخذ موقفاً دفاعياً سلبياً في أكثر الأحيان. (سنقر، 2002، 65).

ولكي يحقق الاجتماع الفردي الفائدة منه، فإنَّه يتطلب إعداداً مسبقاً، واتفاقاً على معايير الموقف التعليمي الجيد، تلك المعايير التي تستند إلى دعامتي التربية الحديثة وعلم النفس التربوي، بحيث تُستخدم هذه المعايير في الحكم على سلامة موقف المعلم التعليمي الذي سلكه وذلك في سبيل تحسين الموقف التعليمي ككل. (إسماعيل، 2001، 26).

2- الاجتماع الذي يُعقد بين الموجه والمعلم دون زيارة سابقة للصف:

قد يتمّ بناءً على طلب الموجه التربوي الذي يزور المدرسة لأول وهلة ليتعـرف علـى المعلمين، ويناقشهم في أهداف التوجيه التربوي، ويدون عنهم معلومات شخصية ومهنية، وهذه المقابلات تشمل المعلمين الجدد والمنقولين منهم إلى المنطقة أو المدرسة أو المعينـين حـديثاً، ليبيِّن لهم الموجه لوائح التنظيم الداخلي للعمل بالمـدارس، أو ليبصـرهم بمهـام ومسـؤوليات أعمالهم، وتعقد المقابلات أيضاً مع المعلمين القدامى لمناقشة الأهداف والمقررات الدراسـية، أو دراسة بعض المشكلات. (الضويلع، 1996، 52 – 53).

وأفضل هذه الاجتماعات ما يتمُّ بناءً على دعوة من المعلم نفسه لتبادل الرأي في مشـكلة تعليمية معيَّنة. ومن المبادىء الهامة لنجاح مثل هذه الاجتماعات أن تهيأ الفرصة للمعلم للمناقشة الحرة الواقعية للمشكلة، كما يتطلب أن يكون موعد الاجتماع مناسباً، وكـذلك مكانـه، بحيـث يتمكنان من تحقيق الهدف من الاجتماع. (سنقر، 2002، 68).

إذا، لا بدّ من أن تعطي المقابلة المعلم فرصة أفضل لطرح مشكلاته جميعهـا ومناقشـتها بحرية ووضوح للوصول إلى حلول مناسبة لهذه المشكلات، كما أن الاجتماع الفـردي يسـاعد الموجه التربوي والمعلم في الابتعاد عن الجو الرسمي، ويؤدِّي إلى تحسين العلاقـات بينهمـا وخلق جو من الصداقة، مما يسهِّل على الطرفين التوصل إلى النتائج المرغوب فيها.

نشاط (9):

هناك من يقول بأنّ تغير سلوك المعلم التعليمي في النهاية مسؤولية المعلم نفسه، فإذا كان هذا القول صحيحاً فما الدور الذي يمكن أن يقوم به الموجه التربوي في هذا المجال ؟ ما الموقف الذي تقترح أن يتخذه الموجه حيال ذلك ؟

....

....

....

الأساليب الجماعيَّة

أولاً: الاجتماعات العامة:

تعرّف الاجتماعات العامة بأنها: أسلوب إشرافي يهدف إلى تحسين التعليم عن طريق إثارة قابلية المعلمين للنمو المهني من خلال الحوار وتبادل الرأي.

وتعرّف أيضاً بأنَّها: ظاهرة ديمقراطية تقوم على لقاء الموجه التربوي مع المعلمين في مكان وزمان محددين للنقاش فيما بينهم بشؤون التعليم سعياً لتحقيق الأهداف التربوية.

وتختلف هذه الاجتماعات من حيث نوعية المشتركين فيها ومستواهم تبعاً للغرض منها، كأن يكون دراسة مشكلة ضعف التحصيل، أو إطلاع المعلمين على طريقة جديدة. على أن المبدأ الذي يحدد من يشترك فيها، هو أن يحضرها كلّ من له علاقة بالموضوع المطروح في الاجتماع، أو كلّ من يحقق فائدة من الاستماع إليه. (سنقر، 2008، 136).

نشاط (10):

اكتب بأسلوبك الخاص تعريفاً لمفهوم الاجتماعات العامة.

....

....

وتهدف الاجتماعات العامة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تحقيق التكامل والتناسق بين المعلمين في أعمالهم.

- إتاحة الفرصة لمواجهة المشكلات التعليمية بفعالية، واقتراح الحلول المناسبة لها، كما تساعد الاجتماعات على كشف وتحديد واجبات المعلمين تحديدا معقولا وقابلا للتطبيق.

- طرح الأفكار والقضايا التربوية، وإثراؤها بالمناقشة والتحليل، مع دراسة كلٍّ ما يستجد من أمور في العملية التعليمية. (الحبيب، 1996، 192).

- رفع الروح المعنوية للمعلمين وإشعارهم بأهمية الدور الذي يمارسونه، وأهمية المقترحات التي يقدّمونها. (وزارة المعارف،دليل المشرف التربوي، 1419، 75).

نشاط (11):

من أهداف الاجتماعات العامة مع المعلمين، تحقيق التكامل والتناسق بين المعلمين في أعمالهم، اشرح كيف يمكن تحقيق ذلك من خلال تقديم أمثلة عملت على تحقيقها مع المعلمين الذين تشرف عليهم.

....

....

ولكي يحقق الاجتماع أهدافه ينبغي مراعاة الأمور التالية:

1- التخطيط التعاوني للاجتماع لضمان المشاركة الفعَّالة من الجميع.

2- اختيار المكان المناسب للاجتماع.

3- اختيار الوقت المناسب للاجتماع، وأن تكون مدته ملائمة لما سيتمُّ عرضه.

4- تسجيل وقائع الاجتماع، ليتمكن الجميع من الإطلاع على ما جرى نقاشه، ويسهل عملية المتابعة والتقويم. (الخطيب والخطيب والفرح، 2000، 236 - 237، السعود، 2002،271).

وقد تأخذ الاجتماعات العامة أحد الأشكال التالية:

الاستماع إلى محاضرة، الاجتماع الحر دون محاضرين، الندوات، الحلقات الدراسية، اللجان التربوية.

نشاط (12):

اقترح أشكالاً أخرى يمكنك استخدامها في الاجتماعات العامة مع المعلمين، وطّبقها في اجتماعك مع المعلمين، وسجِّل ملاحظاتك حولها لمناقشتها في ورشة العمل المخصصة لذلك.

....

....

ثانياً: الندوات التربوية:

الندوة نشاط مخطط له لمعالجة قضية تهمُّ المعلمين في الميدان، يقوم به نخبة من أصحاب الاختصاص، ويعقبها نقاش هادف ومداخلات لإثراء موضوع البحث، و توضيح النقاط التي تحتاج لتوضيح. (طافش، 2004، 138).

وقد يكون أشخاص الندوة من المعلمين فقط، ويجوز أن يختار آخرون من أولياء الأمور المثقفين، أو من أساتذة الجامعة، أو من العاملين في المؤسسات الثقافية والعلمية الأخرى، وغالباً يتم اختيار المشاركين في الندوة على أساس تشابه المشكلات التي يواجهونها، مما يساعد على تبادل الآراء والأفكار والخبرات المشتركة. (سنقر، 2002، 70).

ولكي تحقق الندوة أهدافها لابدّ من أن يسبقها التنظيم التالي:

1- التخطيط المنظم مع تحديد الأهداف والموضوعات المراد طرحها، وتحديد الزمان والمكان لعقدها.

2- الاهتمام باختيار الموضوع، بحيث يكون متصلاً اتصالا مباشراً بحاجات التربية والتعليم ومشكلاتهما مع إبلاغ المعلمين بالقضايا المراد طرحها قبل موعد الندوة بوقت كاف للاستعداد للندوة بما يكفل إثرائها بالنقاش، كما لابدّ من توفير جو ديمقراطي للمناقشة والحوار مما يساعد على كشف الغموض وتوضيح الحقائق.

3- أن تدار الندوة من قبل رئيس محدد مسبقاً، مع تدوين النتائج في محاضر يرجع إليها وقت الحاجة. (الحبيب، 1996، 193).

ومن المعايير التي نحكم من خلالها على نجاح الندوة:

- أن توفّر فرصة البحث في الموضوع بعمق.
- أن توفّر فرصة لتبادل الرأي، وتحسين التواصل بين المعلمين والمشاركين في الندوة.

نشاط (13):

من معايير نجاح الندوة تعدد الموضوعات التي تناقش فيها وشموليتها، هل هذا المعيار صحيح ؟ إذا لم يكن صحيحا بين السبب.

....

....

وتهدف الندوة إلى:

1- تحقيق النمو المهني للمعلمين في المادة العلمية وفي الفكر التربوي.

2- نقل خبرات المتخصصين إلى المعلمين ليستفيدوا منها.

3- تحقيق التواصل بين الخبراء والمختصين و المعلمين.

4- تدريب المعلمين على النقاش الهادف المثمر.

5- إثراء معلومات المعلمين وخبراتهم عبر تلاقح الأفكار.

6- طرح أفكار جديدة للنقاش بهدف اختبار مدى صلاحيتها. (طافش 2004، 139).

7- دراسة العقبات والصعوبات التي تصادف المعلمين في العملية التعليمية وإيجاد الحلول لها. (الضويلع، 1996، 87).

ثالثاً: المشاغل التربوية (أو الورش التعليمية):

هي من الأساليب التي تتيح الفرص للمعلمين المبدعين لإظهار قدراتهم، ويتميز المشغل التربوي عن بقية الأساليب بتنوع العمل فيه، فلا يقتصر على المحاضرات والمناقشات.

ويعرّف بعضهم المشغل التربوي على أنه: لقاء تربوي يخطط له الموجه التربوي بحيث يضم عدداً من المعلمين لدراسة ومناقشة أسلوب حلٍّ مشكلة ما تواجه المعلمين في عملهم مثل بناء الاختبار وتحليله. (سنقر، 2008، 142 – 143، الصريصري والعارف، 2003، 177).

وقد **عرَّفه هامك وأوينجز** (Hammock and Owings) على أنَّه:" تنظيم مرن لتعليم الفرد الذي يعمل مع المجموعة، وفي الوقت نفسه يعمل بمفرده وفقاً لاهتمامات المجموعة من أجل تطوير أنفسهم في العمل، وتطوير مدارسهم التي يقومون بخدمتها." (عطاري وعيسان ومحمود، 2005، 265).

ويمكن تعريفه إجرائيا بأنه: لقاء تربوي يلجأ إليه الموجه التربوي لتدريب المعلمين وإكسابهم مهارات وأساليب وطرائق جديدة لتطوير خبراتهم المهنية، وإنتاج مواد تعليمية تساعد على الارتقاء بمستواهم المهني في الحاضر والمستقبل.

نشاط (14):

ارجع إلى التعريف الإجرائي السابق، حلله إلى عناصره الرئيسة، واذكر أمثلة عن المهـــارات والأساليب التي يمكن اكتسابها من خلال المشغل التربوي.

....

....

....

التخطيط للمشغل التربوي:

ينبغي على الموجه التربوي الذي يقوم بالتخطيط للمشغل التربوي التدريبي الإجابة عن الأســئلة التالية:

1- ما موضوع المشغل التربوي ؟

2- ما الإطار النظري للمشغل التربوي ؟ وهل تمّ إعداده ؟

3- ما الأهداف التي يسعى الموجه التربوي كمدرب إلى تحقيقها من خلال المشغل التربوي ؟

4- من هي الفئة المستهدفة ؟ وما دورها في المشغل التربوي تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً ؟

5- كم مدة المشغل ؟ وما هي خطته السنوية ؟

6- ما الأنشطة التي سيقوم المتدربون بتنفيذها خلال المشغل ؟ وهل سيتمُّ ذلك بشكل فــردي أم في مجموعات عمل ؟

7- ما الأجهزة والوسائل التي سيحتاجها المدرب والمتدربون في المشغل؟ وهل هي متــوافرة، وإذا لم تكن متوافرة كيف ستوفر ؟

8- ما المواد التي تحتاجها ؟

9- كيف ستتحقق من أهداف المشغل ؟ هل أعددت أدوات لذلك ؟

10- كيف ستتابع أثر التدريب الذي تمَّ في المشغل التربوي ؟ (أبو عابد، 2005، 106-107).

ويحقّق المشغل التربوي الفوائد الآتية:

1- يساعد على تحقيق النمو المهني للمعلمين من خلال العمل مع زملائهم على تحقيــق هــدف مشترك.

2- يتيح الفرص للمعلمين المبدعين لتعريف الآخرين بمجالات إبداعهم وغنى خبراتهم.

3- يزود المعلمين بالمعارف والمعلومات التي يمكن الاستفادة منها واستخدامها في أعمالهم الصفية.

4- يزيد ثقة المعلمين بأنفسهم وقدراتهم نتيجة المشاركة في المشاغل التربوية وكسر الحاجز فيما بينهم وتمكينهم من تقويم أنفسهم وما حققوه خلال عملهم في المشغل التربوي.

5- يجسد المبدأ التربوي القائل (التعلم بالعمل).

6- يحدث نمواً في خبرات المعلم يجعله شخصاً أفضل ومعلماً أنجح.

7- يتيح للمشاركين الفرص لاكتساب وسائل وطرائق جديدة لتطوير خبراتهم المهنية، وإنتاج مواد تعليمية تساعد في العملية التعليمية.

8- ينمِّي الروح المعنوية والقدرة على تحمل المسؤولية ومواجهة المشكلات، مما يجعلهم أقدر على التعليم والتواصل والتفاعل والمتابعة. (سنقر، 2008، 144 - 145، الضويلع، 1996، 72 - 73).

نشاط (15):

يقول " كيمبول وايلز " إن الهدف من المشغل التربوي هو إعطاء المشاركين فرصة للعمل لحلِّ مشكلاتهم الوظيفية، ولتلبية الحاجات الخاصة بتطورهم المهني. وضِّح ذلك من خلال المشاغل التربوية التي شاركت فيها.

....

....

نشاط (16):

- من خلال حضورك للمشاغل التربوية ومساهمتك فيها، أكمل فيما يلي الصعوبات التي تحول دون نجاح المشاغل التربوية:

1- قلة المعلمين المدربين على تحديد المشكلات وتناولها، وفق المنهج العلمي السليم.

2- عدم إشراك المستشارين المؤهلين بالهيئة المشرفة على المشغل التربوي، أو عدم الإفادة من خبراتهم بطريقة فعَّالة.

3- عدم توافر الأجهزة والمعدات والمواد المستعملة في المشاغل التربوية.

4- عدم قدرة الكثير من المعلمين الاستفادة من التقنيات المتاحة كالاتصالات التكنولوجية الحديثة.

5- عدم ملاءمة الوقت الذي تعقد فيه المشاغل التربوية بالنسبة للمعلمين أو الموجهين التربويين. (عطاري وعيسان ومحمود، 2005، 271، السعود، 2002، 278).

6..

7..

8..

رابعاً: تبادل الزيارات الصفيَّة بين المعلمين:

هو أحد الأساليب التوجيهية المحببة لدى المعلمين، والتي تؤدِّي لنموهم المهني في أثناء الخدمة (السعود ، 2002، 305)، ويعمل هذا الأسلوب على تشجيع المعلمين الأكفاء ويحفزهم على بذل جهود متميزة، ويتيح الفرصة أمامهم لملاحظة ما يقوم به معلم آخر بتوجيه العمل وإدارة الصف. وقد ثبت أن المعلمين يتعلمون من بعضهم بعضاً الكثير من المعارف والخبرات، لأن العلاقات التي تسود بين المعلمين غالباً ما تشجعهم على تبادل الرأي ووجهات النظر بحرية إزاء المشكلات التي يواجهونها، كما أنَّ طرحهم للأفكار يتسم بالجرأة والصراحة.(البدري، 2008، 65).

ويحقِّق أسلوب تبادل الزيارات أهداف عدة منها:

1- الإطلاع على طريقة المعلم في التفاعل مع التلاميذ.

2- كيفية مراعاة الفروق الفردية.

3- كيفية توظيف الوسائل التعليمية والكتاب المدرسي من أجل تحقيق أهداف الدرس.

4- التعرف على أنواع التقويم التي يتبعها المعلم من أجل معرفة فهم التلاميذ المادة.

5- إمكانية المقارنة بين ما يقوم به المعلم المزار والمعلم الزائر ومجالات الإفادة من الطريقة. (سنقر، 2008، 152).

نشاط (17):

يقول برجز (Briggs): إنَّ المعلمين يتعلمون من المعلمين الآخرين كتعلمهم من الموجه التربوي، وربما أكثر. ما رأيك في هذا القول؟ أيِّد رأيك بالأمثلة المناسبة.

....

....

ولكي يحقّق أسلوب تبادل الزيارات الهدف والفائدة منه، فقد حُدِّدت لنجاحه الضوابط الآتية:

1- أن يحدد الموجه والمعلم أو المعلمون الزائرون والمعلم المزار هدفاً أو أهدافاً واضحة للزيارة.

2- أن يقوم الموجه بتوعية المعلمين بأهمية البرنامج وأهدافه قبل البدء باستخدامه.

3- أن يعقب برنامج الزيارة مناقشة حول فعاليات الحصة ومدى تحقيق أهدافها.

4- ألاّ يقتصر البرنامج على زيارة المعلمين المبدعين والقدماء فقط، بل يخطط لزيارة فئات المعلمين جميعهم.

5- أن يهيِّىء الموجه التربوي بمساعدة المعلمين الظروف المادية والاتصالات الرسمية لضمان نجاح البرنامج.

6- أن يشترك جميع من يساهم في البرنامج بعملية التخطيط والإعداد المسبق له.

7- أن ينتبه المعلمون والموجه التربوي إلى ضرورة مراعاة الفروق في الظروف تجنباً للتقليد الأعمى. (المساد، 2001، 155 - 156).

8- تقييم مدى فاعلية هذا الأسلوب التوجيهي في انتقال أثر التدريب لدى الفئة المستهدفة.

(أبو عابد، 2005، 112).

نشاط (18):

ضع ثلاثة معايير تحكم من خلالها على نجاح أسلوب تبادل الزيارات.

....

....

....

خامساً: الدروس التوضيحية :

يشكّل الدرس التوضيحي موقفاً تدريبياً حقيقياً للمعلمين المبتدئين منهم والقدامى على حد سواء، ويُعدّ أكثر الوسائل التوجيهية إذا ما أحسن إعداده وتوظيفه، لأنّه يساعد المعلمين في الاطلاع على توظيف الطرائق الجديدة في التدريس، ويتيح الفرصة أمامهم ليكتسبوا خبرات جديدة من خلال العرض العملي لمهارات وأنماط سلوكية تعليمية محددة يتم أداؤها بصورة فعلية في مواقف تعليمية / تعلميّة طبيعية غير متكلفة. (أبو عابد، 2005، 83)

وقد يقوم بتنفيذ الدرس الموجه التربوي نفسه أو معلم ذو خبرة جيدة أمام المعلمين المشاهدين.

وتهدف الدروس التوضيحية إلى:

1- إثارة دافعية المعلمين لتجريب طرائق جديدة واستخدامها.

2- إكساب المعلمين مهارة استخدام خبرة الأساليب المبتكرة، مما يساعد بالتالي على تحسين أدائهم وتطويره.

3- إتاحة الفرصة للموجه التربوي لاختبار فعالية أفكاره، وإمكانية تطبيقها في الظروف الموضوعية المتاحة.

4- توثيق الصلة بين المعلمين والموجهين من خلال التعاون المشترك في التخطيط والتنفيذ وتقويم نتائج التطبيق، مما يتيح الفرصة للتواصل الإيجابي المقترح بين الموجهين والمعلمين. (السعود، 2002، 289).

ولكي تحقّق الدروس التوضيحية الغرض منها لابدّ أن تتمّ على النحو التالي:

1- أن تكون الحصة طبيعية ومعقولة على أن تتمَّ في بيئة تعليمية صفية عادية.

2- التخطيط التعاوني بالاشتراك مع الموجه والمعلم ذي الخبرة في التخطيط للأنشطة والأساليب والوسائل التعليمية ووسائل التقويم، وأن يتولى تطبيق الدرس - غالباً - الموجه التربوي لتشجيع المعلمين على التطبيق والمشاركة، ولتوثيق الصلة، وتعميق الثقة بين الموجه والمعلمين، على ألا يتدخل في الحصة إن تمّ التطبيق من قبل المعلم.

3- متابعة نتائج الدروس التوضيحية من قبل الموجه للوقوف على مدى تأثيرها على الأداء الفعلي للمعلمين في صفوفهم. (الحبيب، 1996، 196).

وترى الباحثة أنَّ أفضل الدروس التوضيحية، وأعمقها أثراً هي التي يأتي تنظيمها وتنفيذها بناءً على حاجة المعلمين وطلبهم.

نشاط (19):

أ- يشكّل الدرس التوضيحي وسيلة للنمو المهني للمعلمين الذين يشاهدونه، وللمعلم أو الموجه الذي يقوم بأدائه أو تنفيذه، بيّن رأيك في مضمون هذا القول.

....

....

ب- بيِّن لماذا يحتاج المعلمون إلى الدروس التوضيحية في الدروس العملية أكثر من التجارب، والفنون، والأشغال ؟ وضح ذلك ؟

....

....

نشاط (20)

من خبرتك التربوية أكمل ميزات الدروس التوضيحية والانتقادات الموجهة لها:

- الميزات:

1- أنها تعدُّ ميداناً فسيحاً لتجريب الأفكار النظرية.

2- يتمُّ فيها الربط بين النظري والعملي، وذلك بترجمة الأفكار النظرية إلى واقع عملي ملموس.

3...

4...

- الانتقادات:

1- أنها قد لا تتمُّ في ظروف طبيعية، حيث يهيأ كلُّ شيء بصورة مسبقة، حتى التلاميذ مما يفقد الموقف التعليمي عفويته، ويجعل ردود الفعل لدى التلاميذ مصطنعة.

2...

3 ....

4 ....

سادساً: القراءات الموجهة والنشرات التربوية:

القراءة الموجهة:

أسلوب توجيهي يساعد المعلم على أن يواكب الانفجار المعرفي والتكنولوجي من أجل التعرف على أحدث النظريات والتطورات في ميدان التربية والتعليم (أبو عابد، 2005، 120)، ويلجأ إليه الموجه التربوي عندما يضيق وقته نظراً لكثرة الأعباء المحددة في برنامجه التوجيهي، وزيادة عدد المعلمين الذين يشرف عليهم.

ويتجلّى دور الموجه في استخدام القراءات الموجهة في مجالين:

المجال الأول: اختيار القراءات التي يطلبها من المعلمين، وتنظيم الاستفادة منها، ومتابعة آثارها في العمل التربوي. فالموجه يختار الكتب والمصادر التربوية، ويكلف المعلمين جماعة أو أفراداً بقراءتها وتلخيصها، ثم يتخذ من أحد الاجتماعات الدورية مجالاً لمناقشتها وتحليلها ويستفيد في بعض الأحيان من المقالات التي تنشر في المجلات التربوية، ويرى في إطلاع المعلمين عليها فائدة، فيطبعها، أو يلخّصها ويوزعها تمهيداً لمناقشتها في اجتماعهم.

المجال الثاني: تغيير اتجاهات المعلمين نحو القراءة، وتنويع الطرائق في حثّهم وتوجيههم في هذا الاتجاه، وذلك من خلال تشجيعهم على القراءة بحيث يختار لهم من القراءات ما يشوقهم لا ما يرهقهم وينفّرهم. (سنقر، 2002، 74).

ومن أبرز الأهداف التي يسعى الموجه التربوي لتحقيقها بهذا الأسلوب ما يلي:

1- زيادة حصيلة المعلم في مادة تخصصه.

2- سدُّ نقص اكتشفه عند المعلم، من خلال الزيارة الصفيَّة أو المقابلة الفرديَّة.

3- مساعدة المعلم على وضع برنامج لرعاية المتفوقين.

4- مساعدة المعلم على وضع برنامج لمعالجة مواضع القصور عند الطلاب المقصرين.

5- تنمية عادة القراءة عند المعلمين. (طافش، 2004، 137).

نشاط (21):

إن أسلوب القراءات الموجهة لن يتأتى له تحقيق أهدافه دون تعاون المعلم ذاته واقتناعه بأن له منفعة شخصية ومهنية في تبنيه. وضح دورك كموجه تربوي في تحقيق ذلك.

....

....

- النشرات التربوية:

تمثل النشرة التربوية إحدى أشكال القراءات الموجهة، ولكن ما يميِّزها منها أنَّ الموجه التربوي قد يلخِّص مقالة معينة، أو كتاباً، أو تقنية تربوية مختارة، ويصوغها على شكل نشرة أو مقالة ويدفع بها إلى المعلم لقراءتها، والاستفادة من محتوياتها. (السعود، 2002، 258). وتعدُّ من الأساليب التي يكثر استخدامها من قبل الموجهين التربويين، لتوصيل التوجيهات والقرارات الوزارية، وغيرها إلى المعلمين في مقر أعمالهم. (الضويلع، 1996، 77).

وهي الوسيلة المكتوبة التي تصل الموجه بالمعلمين، و تتيح له تقديم بعض الخبرات والأفكار التربوية والمقترحات أو الحلول. (الحبيب، 1996، 195). وتستخدم على الأغلب لتوفير الوقت والجهد، وفي الظروف التي لا يتيسر فيها عقد اجتماع للمعلمين، أو عند الحاجة إلى إيصال سريع للمعلومات والأفكار التي تهمُّ المعلمين. (سنقر، 2002، 74).

تهدف النشرات التربوية إلى:

1- توثيق الصلة بين الموجه والمعلم مع تحقيق الاتصال بالمعلمين جميعهم الذين يشرف عليهم.

2- تعمل على توحيد الممارسات التعليمية للمعلمين وتُثري خبراتهم، مع إرشادهم إلى بعض المراجع العلمية والمهنية.

3- تساعد الموجه على نقل خبراته التي شاهدها، وملخصات الأساليب التعليمية والقضايا التربوية، وهي بذلك توفِّر للمعلمين المصدر المكتوب الذي يمكن الرجوع إليه.

4- تساعد الموجه على طرح المشكلات التربوية وإثرائها بإثارة التفكير حولها، كما تتيح له تعميم مقالات المعلمين وبحوثهم وأساليبهم المبتكرة، كما تتيح للمعلمين فرصة المتابعة للمستجدات التربوية الحديثة. (الحبيب، 1996، 195).

نشاط (22):

اقترح أهدافاً أخرى يمكنك تحقيقها عن طريق النشرات التربوية. ناقش تلك الأهداف مع زملائك.

....

....

....

ولكي تحقق النشرات التربوية أهدافها ينبغي مراعاة الأمور التالية:

1- أن تتضمن مقدّمة واضحة تبرز الأهداف والناتج المتوقع.

2- أن تكون قصيرة وذات لغة سهلة واضحة.

3- أن تتناول موضوعاً واحداً ما أمكن، وتلبِّي حاجة مهمة لدى المعلمين.

4- أن تكون المعلومات والحقائق التي تتضمنها النشرة دقيقة وحديثة.

5- أن تكون عملية ومرتبطة بواقع المعلمين.

6- أن لا تتضمن أحكاماً عامة جازمة لم تثبت صحتها.

7- أن يتناسب توقيت إرسالها مع ظروف المعلمين المدرسية والخاصة، حتى يتسنى لهم قراءتها واستيعابها.

8- أن تثير دافعية المتعلم لنقد ومحاكمة ما يقرأ.

9- أن تعزّز باستخدام أساليب توجيهية أخرى.

10 – أن يقوّم مدى تأثيرها على إحداث تغيير في سلوك المعلمين وممارساتهم.(السعود، 2002، 259 – 260، وزارة المعارف، دليل المشرف التربوي، 1419، 72).

لذلك لا بدّ أن يهتمَّ الموجه بإعداد هذه النشرات إعداداً جيداً، وأن يرسلها للمعلمين بشكل منتظم ومستمر، وأن تركّز على ما يهم المعلمين ويلبِّي حاجاتهم، لتكون من الأساليب الفعَّالة في التوجيه التربوي.

ولعلّ الحديث عن النشرة التربوية والقراءات الموجهة يقود إلى الحديث عن ضـــرورة تـــوافر مكتبة مهنية في المدرسة، تهدف لتوفير النشرات والكتب والمجلات التربوية والمتخصصة.

وفيما يلي نموذج لنشرة تربوية:

÷ نموذج نشرة توجيهية "

دور المعلمين في مدرسة المستقبل

تخلو مناهج مدارس المستقبل من الحشو الذي يجعلها تعتمد على الكم، وستكون هذه المناهج في حالة تطور دائم، كما أن تكنولوجيا المعلومات ستسهم في تسهيل عملية تصميم المناهج التعليمية، وتجريبها، وقياسها، وتقويمها، ثمّ تطويرها.وسوف تساعد المعلمين على اكتشاف ألوان متنوعة من أساليب التعليم، وستساعد المتعلمين في الحصول على المواد التعليمية المناسبة لقدراتهم ومواهبهم المتنوعة.(الأحمد، 2004، 97).

عزيزي المعلم:

إنّ تغيير أدوار المعلم المستقبلية تتطلب تغييراً في المحتوى والطرائق والتي يمكـــن أن تكون على النحو الآتي:

التغيّر في المحتوى

الوضع القائم	الوضع المستقبلي
المعلومات غير مترابطة	المفاهيم والمبادئ والقيم والاتجاهات مترابطة
مادة منعزلة عن الحياة الواقعية	مادة موجهة نحو الحياة الواقعية والبيئية
محتوى يقوم على الوعظ والإرشاد المباشر	محتوى يحول إلى قيم واتجاهات ومهارات يمارسها المتعلمون

التغيّر في الطرائق

من	إلى
منحى غير نظامي	منحى نظامي
استخدام الوسائط باعتبارها أدوات معينة	استخدامها وظيفياً باعتبارها محوراً لنشاط تعلمي ومصدراً لاكتشاف المعرفة
التقيد بالكتاب المدرسي	استخدام مراكز مصادر التعلم
التعليم الموجه والمقنن	التعليم المفتوح والمفرد والزمري

الاكتفاء بنشاط الصف مصدراً للتعلم	استخدام البيئة المحلية مصدراً أساسياً للتعلم
تصدير المعلم للمعرفة ونقلها إلى الطلاب	تنظيم المعلم لتعليم الطلاب واستثارته وتيسيره
انفراد المعلم بالتعليم	مشاركة أفراد من المجتمع في التعليم

إن دور التربية الأساسي تلبية احتياجات المجتمع من القوى العاملة للأنشطة الاقتصادية والاجتماعية والتقنية جميعها بما فيها من خبرات ومهارات واتجاهات ومعلومات فضلاً عن تلبية حاجات الإنسان المتزايدة من غذاء وصحة وبناء وترفيه، إضافة إلى غرس القيم والفضائل الأخلاقية والدينية فيه.

وإذا كان المعلم هو قائد العملية التربوية ومهندسها ومديرها فلابدَّ أن تحدَّد أدواره بشكل علمي وعملي، دون أن يكون هذا التحديد نوعاً من التغيير الجزئي المنعزل عن بقية عناصر العملية التعليمية والتدريبه. (أبو السندس، 2002، 29).

نشاط (23) :

بعد الاطلاع على النشرة التربوية السابقة، بيِّن الجوانب الإيجابية لموضوع النشرة السابقة، ثمّ وضِّح هل راعت النشرة التربوية شروط كتابتها؟ وإذا لم تراع ذلك، حدِّد جوانب النقص، ثمّ أضف ما يمكن إضافته أو حذفه.

....

....

....

نشاط (24):

على ورقة منفصلة، اختر مقالة تربوية، أو تقنية تربوية، وصغها على شكل نشرة تربوية موجهة للمعلمين، مراعياً في ذلك الأمور الواجب مراعاتها عند صياغة النشرة التربوية.

....

....

....

سابعاً: التعليم المصغَّر كأسلوب توجيهي متطوِّر:

يعدُّ التعليم المصغَّر من الأساليب الحديثة في التوجيه التربوي وتدريب المعلمين قبل الخدمة وأثناءها التي انتشر استعمالها في مجال التدريب المستمر للمعلمين لما له من صلة بإصلاح واقع المعلم ومساعدته على تفهم أدائه وتحليله وتقويمه.(عطاري وعيسان ومحمود، 2005، 257). وهو عبارة عن موقف تعليمي مصغَّر، يتدرب فيه الطلبة المعلمون في مرحلة الإعداد والمعلمون في أثناء الخدمة على مواقف تعليمية حقيقية في إطار مبسط يشبه غرفة الصف العادي، ولكّنه لا يشتمل على التعقيدات التي ترافق الحصة الدرسية العادية في غرفة الصف. (الأحمد، 2004، 222، سعيد، 1426، 249).

والتعليم المصغَّر كأسلوب يستخدم في مجال التوجيه التربوي ينطلق من تصور متكامل للكفايات والمهارات الأساسية التي يحتاج إليها المعلم في أدائه لمهماته، والتي يعمل الموجه التربوي أثناء استخدام أسلوب التعليم المصغَّر على التركيز على إكسابها للمعلمين المستهدفين بصورة متدرجة، يتمُّ تقسيم الكفايات والمهارات الرئيسة إلى مهارات فرعية متكاملة، مع تنظيمها في مواقف تعليمية حيث تتدرج المهارات المترابطة التي تنظم في كفاية كبرى واحدة إلى أن يتحقق للمعلم إتقانها في كل متكامل. (عطاري وعيسان ومحمود، 2005، 259)

نشاط (25):

مما سبق ذكره، اكتب تعريفاً مختصراً للتعليم المصغَّر ؟

....

....

كيفية تطبيق التعليم المصغَّر:

1- تزويد المعلم المتدرب بخلفية نظرية حول المبادئ النفسيَّة والتربوية التي تستند إليها المهارات والأساليب المختلفة لأدائها مع تبصيره بشروط معينة لاستخدامها بفاعلية.

2- إطلاع المعلم على نموذج حسي لاستخدام المهارة في موقف تعليمي مصغَّر مع تعليقات مسجلة على هذا الأداء غالباً ما يكون هذا النموذج مسجلاً تسجيلاً مرئياً أو صوتياً.

3- تخطيط المعلم لاستخدام المهارة في موقف تعليمي مصغَّر.

4- تنفيذ التعليم المصغَّر وتسجيله تلفازياً أو صوتياً.

5- إخضاع التعليم المصغَّر للتقويم الذاتي عن طريق مناقشة الموجه والزملاء للمهارة التي تتمُّ تأديتها حتى يتمكن المعلم المتدرب من تقويم نفسه.

6- تكرار المعلم أداء المهارة إلى حين إتقانها، ولاسيما أن التعليم المصغَّر يتيح للمعلم فرصة إعادة التعليم، وتعيين ما إذا كان السلوك التعليمي قد تغير أم لا وفق الملاحظات التي قدَّمها الموجه.

7- تدريب المعلم على ربط المهارة المكتسبة مع المهارات الأخرى وفي مواقف أكثر تنوعاً وتعقيداً. (سنقر، 2008، 151 - 152).

ميزاته:

1- يعدُّ التعليم المصغَّر أسلوباً مناسباً لتعلم المهارات بصورة متدرجة وفي وسط علمي تطبيقي.

2- يساعد المعلم في تحديد نقاط ضعفه، ليتفاداها في التدريب اللاحق ومواطن قوته، لتعزيز الثقة بالنفس وبالموجه التربوي والعملية التعليمية.

3- يوفّر تغذية راجعة فورية تطويرية للمعلم.

4- يوفّر فرصاً حقيقية للنمو المهني لعدد كبير من المعلمين، وذلك من خلال مشاهدة الأشرطة المسجلة للمواقف وتحليلها.

5- يطور العلاقة الإنسانية والاحترام المتبادل بين المعلمين والموجهين التربويين. (أبو عابد، 2005، 88).

6- يتصف بالصدق والأمانة بسبب استخدامه أجهزة الفيديو فيقوم على تبصير المعلم بأخطائه ومعرفته بها قبل أن يقوم بممارستها على تلاميذه. (حسين وعوض الله، 2006، 71).

نشاط (26):

أ – من خبرتك التربوية في استخدام التعليم المصغَّر كأسلوب توجيهي، ناقش جوانب القصور فيه.

....

....

....

ب – حدِّد ثلاث مهارات يمكن تنفيذها بالتعليم المصغَّر، ثم على ورقة منفصلة، خطِّط لتنفيذ إحداها، وناقشها مع زملائك.

....

....

....

ثامناً: البحوث الإجرائية التربوية:

البحث الإجرائي أسلوب يتأمل من خلاله الموجه التربوي / المعلم في أنشطته ويحاول إيجاد حلول للمشكلات التي تواجهه، (عبيدات وأبو السميد، 2007، 302) حيث يقوم الموجه التربوي بدور مهمّ في استثارة تساؤل المعلمين حول جدوى الفعاليات التعليمية والطرائق المعتمدة فيها، وبيان البدائل الأنسب لتحقيق نتاج تعليمي أفضل، ذلك عن طريق البحث التربوي الذي يقوم على أساس علمي تجريبي.

ويقوم الموجه التربوي بتوجيه المعلمين إلى إجراء بحوث ودراسات ميدانية، انطلاقاً من أن كلَّ معلم هو باحث مادام يشعر بالمشكلات التربوية، ويرغب في إيجاد الحلول المناسبة لها. وكثيراً ما تواجه المعلم مشكلات تتطلب منه دراسة قائمة على جمع الحقائق وتحليلها والقيام ببحث إجرائي يتناول تلك المشكلة. (سنقر، 2008، 161).

ويُعرّف البحث الإجرائي التربوي بأنه:

"سعي منظَّم نحو فهم ظواهر تربوية معينة، يتجاوز الاهتمام بها الاهتمام الشخصي، ويشمل استقصاءً دقيقاً نافذاً شاملاً للظاهرة بعد تحديد ما يراد بحثه منها في صورة مشكلة، أو تساؤلات يرجى من البحث الإجابة عنها". (النوح، 2004، 25).

وهو أيضاً " جهد علمي منظّم وموجه لغرض التوصل إلى حلولٍ للمشكلات التربوية التي تشكّل العملية التربوية كنظام في مدخلاتها ومخرجاتها وعملياتها" (منسي، 1999، 12).

وتُعرّفه الباحثة إجرائياً بأنَّه: تطبيق أسلوب حلّ المشكلة في المجال التربوي، لحلّ المشكلات التي تتعلق بأطراف العملية التعليمية، وذلك لتغيير البيئة التربوية نحو الأحسن.

نشاط (27):

بأسلوبك الخاص عرّف البحث الإجرائي إجرائياً.

....

....

يمكن أن يقوم بالبحث التربوي الموجه التربوي أو المعلم منفردين أو متعاونين، غير أنَّ التعاون أفضل لأنه يتطلب خبرة خاصة في بناء خطته، وتنفيذ إجراءاته، وتحليل نتائجه.

ويهدف البحث الإجرائي التربوي إلى:

- تكليف من يواجهون المشكلة بمسؤولية حلّها.
- تدريب المعلمين على حل مشكلاتهم بأسلوب علمي لا من خلال العشوائية والمحاولة والخطأ.
- خلق ثقافة مهنية بين المعلمين بضرورة التفكير في مواجهة المشكلات.
- إكساب المعلمين مهارات علمية في تحديد المشكلات وإيجاد الحلول لها.
- تعميق مهنية التعليم من خلال انتشار ثقافة المسؤولية والبحث. (عبيدات وأبو السميد، 2007، 303)

ومن أبرز العوامل التي تساعد الباحث على تحقيق أهداف بحثه ما يلي:

1- الاقتناع بأهمية البحث وبالفوائد التي ستترتب عليه.

2- توفير الأدوات والإمكانات التي تمكن الباحث من إتمام مراحل البحث.

3- حسن اختيار مشكلة البحث وزمانه.

4- الإطلاع على الدراسات السابقة في الموضوع.

6- تعاون الأطراف عملياً جميعها لتنفيذ الإجراءات تنفيذاً عملياً. (طافش 2004، 157).

نشاط (28):

يهدف البحث التربوي إلى تطوير المعلمين والموجهين التربويين مهنياً أثناء الخدمة. ناقش هذا الهدف مع زملائك، ثم أعط أمثلة توضّح ذلك.

....

....

وللبحوث الإجرائية فوائد عدة منها:

1- الحصول على نتائج يمكن توظيفها في تحسين العملية التعليمية التعلميّة.

2- تدريب المعلمين على استخدام الأساليب العلمية في البحث وحلِّ المشكلات سواء من خلال جمع البيانات أو من خلال المعالجات الإحصائية، والتحلي بالموضوعية والعلمية، وعدم إلقاء الأحكام جزافاً، بل الاستناد في الأحكام إلى حقائق مدروسة، وأدلة موضوعية مما يكسب المعلمين مهارات البحث العلمي.

3- تعزيز التعاون بين الموجه والمعلمين.

4- تشجيع المعلمين على الاستجابة للتغيير في أساليبهم وممارساتهم مما يحقق لهم نمواً مهنياً صحيحاً.

5- تنمية اتجاهات إيجابية لدى المعلمين كالنقد البناء وتقبل أفكار الآخرين والحوار معهم. (سنقر، 2008، 164).

مجالات البحث الإجرائي التربوي :

1- مشكلات تربوية (تعليمية / تعلميّة): تتصل بالمنهاج وطرائق التدريس والكتاب المدرسي والضعف في التحصيل، والتواصل وأدواتهما وطرائقهما، والاختبار والتقويم وأساليبهما ووسائلهما، أو مايتصل بهما من أساليب التعلم والتدريب.

2- مشكلات نفسية: تتصل بمشاعر التلاميذ وسلوكهم كالخوف والخجل والانطواء والكذب والسرقة.

3- مشكلات اجتماعية: تتصل بالهروب من المدرسة، والعدوان، وعلاقة المدرسة بالبيئة الاجتماعية، وعلاقات التلاميذ مع المعلم ومع بعضهم بعضاً.

4- مشكلات مادية: تتصل ببيئة المدرسة ومرافقها (الحديقة، المكتبة، المختبر).

(مركز إبداع المعلم، 2004، 11 - 12).

نشاط (29):

أعط أمثلة أخرى من واقع عملك على مشكلات يمكن إخضاعها للبحث، وتقع ضمن المجالات التالية: المجال التربوي، المجال النفسي، المجال الاجتماعي، المجال المادي.

....

....

خطوات البحث الإجرائي:

يتبع الموجهون التربويون والمعلمون في بحوثهم الإجرائية الخطوات الآتية:

1- اختيار الموضوع وتحديد المشكلة وصياغتها إجرائياً.

2- وضع الفرضية أو أسئلة البحث.

3- تصميم التجربة لاختبار صحة الفرضية.

4- اختيار أساليب البحث وأدواته أو تصميمها.

5- إجراء التجربة وجمع البيانات وطريقة معالجتها.

6- استخلاص النتائج ومناقشتها.

7- تطبيق النتائج. (الأحمد، 2004، 363).

نشاط (30):

على ورقة منفصلة، اختر مشكلة تربوية لإخضاعها لبحث إجرائي، أدرس هذه المشكلة، ثمَّ ضع لها خطة إجرائية تبيِّن فيها:

تحديد المشكلة وصياغتها إجرائياً، صياغة فرضيات البحث، تحديد أسلوب البحث، اختيار أدوات البحث الملائمة.

....

....

تاسعاً: الدورات التدريبية:

يُعرّف التدريب بأنه: " مجموعة الجهود المنظمة والمخطط لها لتزويد المتدربين بمهارات ومعارف وخبرات متجددة، تستهدف إحداث تغييرات إيجابية مستمرة في خبراتهم واتجاهاتهم وسلوكهم، من أجل تطوير كفاية أدائهم ". (الطعاني، 1999، 114).

ويقصد بالدورات التدريبية ذلك النشاط التوجيهي الذي يشرف عليه الموجه التربوي بهدف إحداث تغييرات في سلوك المعلمين، وتحسين أدائهم، ورفع كفايتهم الإنتاجية. ويتعرّف المعلمون في الدورات التدريبية إلى سلسة من أشكال التدريب التي قد تشمل المحاضرة، والورشة التربوية، والحوار المفتوح، والمقابلة، ودراسة الحالة، وتمثيل الأدوار، والنقاش الجماعي، وما إلى ذلك. كما أنَّ هناك نوعاً من المزج أحياناً ما بين المعلومات النظرية، والجانب التطبيقي العملي. (السعود، 2002، 267).

والدورات التدريبية ذات أهمية كبيرة في تحسين كفايات المعلمين، ويمكن للموجه التربوي، وبالتعاون مع الجهة المعنية بتدريب المعلمين، وبالتنسيق مع مديري المدارس، إجراء دورات تدريبية مستمرة للمعلمين لتنمية سلوكاتهم التعليمية، وتزويدهم بالخبرات التربوية المناسبة، وإطلاعهم على الاتجاهات الفكرية والتربوية المعاصرة. ويبقى التدريب هو تعلم نظري عملي بآن واحد يهدف لتغيير السلوك والاتجاهات والقيم عن طريق تفهم أعمق للنفس الإنسانية، وتنمية القدرة على الإبداع والابتكار والبحث.(سنقر، 2008، 165).

نشاط (31):

مما سبق ذكره، اكتب تعريفاً مختصراً للدورات التدريبية ؟

....

....

نشاط (32):

من خبرتك التربوية أكمل الأهداف التي تسعى الدورات التدريبية إلى تحقيقها:

1- إلمام المعلمين بالطرائق التربوية الحديثة، وتعزيز خبراتهم في مجال التخصص.

2- رفع مستوى أداء المعلمين في المواد التعليمية، وتطوير مهاراتهم التعليمية، ومعارفهم وزيادة قدراتهم على الإبداع والتجديد.

3- اكتشاف كفاءات من المعلمين يمكن الاستفادة منها في مجالات أخرى.

4- علاج جوانب القصور بالنسبة للذين لم يتلقوا إعداداً جيداً قبل انخراطهم في المهنة.

5- مساعدة المعلمين حديثي التخرج على الإطلاع على النظم والقوانين التي تجعلهم يواجهـون المواقف الجديدة في ميدان العمل بكل ثقة وثبات.(وزارة المعارف، دليل المشـرف التربـوي، 1419، 142).

6..

7..

8 ....

ولا بدَّ للموجه التربوي من مراعاة ما يلي عند وضع برنامج تدريبي للمعلمين:

1- تحديد الأهداف والأولويات التي توجّه فعالية التدريب.

2- معرفة كافية بواقع المتدربين وتحسين فعالياتهم التعليمية.

3- أن يكون البرنامج التدريبي شاملاً يحقق التنسيق والتوجيه والتقويم.

4- أن يكون مكان التدريب وتوقيته متوافقاً مع واقع المعلمين وحاجاتهم.

5- أن يلبِّي محتوى البرنامج التدريبي حاجات المعلمين في عملهم الميداني.

6- أن يوفِّر الوسائل والتقانات التعليمية، وكلّ ما يفيد في مساعدة المعلمين على المشاركة فـي التدريب.

7- أن يسعى لتطبيق أسلوب التدرب الذاتي في حال توافر التقنيات اللازمة له.

8- أن يتم تقويم المعلمين ومعرفة أثر التدريب على الأداء والممارسة. (سنقر، 2008، 165-166).

إذاً، الموجه التربوي مسؤول عن تحديد حاجات المعلمين لإعادة تأهيلهم في ضوء زياراته الميدانية أو اجتماعاته بالمعلمين التي تكشف عن بعض جوانب القصور في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، أو تكشف عن تقصير بعضهم في متابعة التجديد في مجالات التربية، مما يستدعي عقد دورات تدريبية لتحسين أدائهم، وذلك عن طريق تزويدهم بكلّ جديد في مجال عملهم من مفاهيم وخبرات واتجاهات.

نشاط (33):

– على ورقة منفصلة خطط لدورة تدريبية للمعلمين، واذكر فيها مكان الدورة وتاريخها وهدفها وخطوات تنفيذها، وموضوعها، والمشاركين في تنفيذها.

....

....

....

إن الأساليب التي يمكن أن يتبعها الموجه التربوي مع المعلمين كثيرة ومتنوعة، وعليه إن يختار الأسلوب التوجيهي المناسب في ضوء الهدف والموقف التعليمي وظروف البيئة المحيطة، ومن الممكن أن يجمع الموجه بين أكثر من أسلوب لضمان تحقيق الهدف الواحد.

إن تنوع الأساليب التوجيهية التي يستخدمها الموجهون التربويون مع المعلمين يزداد أهمية في الوقت الحاضر، لما لها من دور واضح لمراعاة الفروق الفردية بين المعلمين وتحقيق التنمية المهنية لهم. لذلك كان لزاماً على الموجه التربوي المبدع أن يمتلك مخزوناً جيداً من أساليب التوجيه المتنوعة، وأن يكون قادراً على توظيفها بشكل متكامل لتحقيق أهداف محددة تساعد في تحسين كفايات المعلمين ومهاراتهم التعليمية.

اختبـــــار

السؤال الأول:

ضع دائرة حول الحرف الذي يمثّل الإجابة الأكثر صحة من بين الإجابات المتعددة :

1- من مقوّمات نجاح الأسلوب التوجيهي:

أ – ملاءمة الأسلوب التوجيهي للموقف التربوي.

ب – تحقيقه للهدف الذي يستخدم من أجله.

ج – مشاركة المعلمين في تنفيذ الأسلوب التوجيهي.

د – العبارتان أ و ب.

2- من أهداف أسلوب تبادل الزيارات:

أ – الإطلاع على طريقة المعلم في التفاعل مع التلاميذ.

ب – إطلاع المدير على مستوى المعلمين في مدرسته.

ج – تقييم الموجه للمعلم المزار.

د- الاطلاع على مستويات المعلمين الآخرين.

3- يقوم بتنفيذ الدروس التوضيحية:

أ – معلم متميز أمام المعلمين.

ب – الموجه التربوي حصراً أمام المعلمين.

ج – الموجه التربوي أو معلم ذو خبرة جيدة أمام المعلمين.

د – معلم الصف الذي يتمُّ فيه تنفيذ الدرس.

4- من الانتقادات الموجهة للدروس التوضيحية:

أ- الفائدة منها لا تكون كبيرة لأنّها محصورة بعدد محدد من المعلمين.

ب – لا تمثّل أسلوباً توجيهياً جيداً.

ج – لا تتمُّ في ظروف طبيعية.

د – العبارات أ و ب وج.

5- من مميزات التعليم المصغَّر كأسلوب توجيهي متطوِّر أنَّه:

أ – يتيح فرصة تكرار الموقف التعليمي برمته للمتدربين مما يؤدِّي إلى إتقان العمل التربوي.

ب- يتصف بالصدق والأمانة بسبب التدريب على مهارة واحدة.

ج – يقلِّل من تعقيدات الصفوف العادية.

د – يعمل على تنمية مهارات المعلمين بشكل متكامل.

6- من خطوات البحث الإجرائي التربوي:

أ – وضع الفرضية أو الأسئلة.

ب – الاقتناع بأهمية البحث وبالفوائد التي ستترتب عليه.

ج – حسن اختيار مشكلة البحث.

د – الاطلاع على الدراسات السابقة في الموضوع.

7- يتجلَّى دور الموجه التربوي في استخدام القراءات الموجهة في:

أ- توفير الكتب والمصادر التربوية للمعلمين.

ب – تغيير اتجاهات المعلمين نحو القراءة.

ج – تنمية عادة القراءة عند المعلمين والتلاميذ.

د- تكليف المعلمين بتلخيص بعض الموضوعات لمناقشتها في اجتماعاتهم.

8- تهدف النشرة التربوية إلى:

أ- إتاحة فرصة متابعة المستجدات التربوية للمعلمين.

ب – مناقشة المعلمين ببعض المشكلات التربوية.

ج- تزويد المعلمين بالتوجيهات والقرارات الوزارية.

د- اطلاع المعلمين على أساليب توجيهية أخرى.

9- عندما يضع الموجه التربوي برنامجاً تدريبياً للمعلمين عليه مراعاة ما يلي:

أ- أن يتمَّ تقويم البرنامج التدريبي من قبل المعلمين.

ب – أن يكون البرنامج التدريبي شاملاً ومحققاً لعمليات التنسيق والتوجيه والتقويم.

ج – أن يؤدِّي إلى رفع مستوى أداء المعلمين في المواد التعليمية.

د- أن يركِّز على الجانب العملي في البرنامج التدريبي.

10 – من الأهداف التي تحققها المقابلة الفردية للمعلمين:

أ – الحرص على تعزيز القيم والاتجاهات.

ب– تكامل اجتماعات المعلمين مع المقابلة الفردية.

ج – استخدام أساليب تعليمية جديدة. د – الاهتمام بالتجديدات التربوية.

السؤال الثاني:

تواجه الموجه التربوي العديد من الصعوبات والعقبات التي تحدُّ من دوره في التوجيه التربوي، وهذه الصعوبات والعقبات ترتبط غالباً بالأسلوب الذي يعتمده الموجه التربوي أو بالمعلمين.

اقرأ الصعوبات التالية واقترح وسائل للحدِّ منها:

الصعوبات والعقبات	وسائل الحدِّ منها
شعور المعلم بالخوف والقلق من الزيارة الصفيَّة.	
قلة قناعة بعض المعلمين في قيمة الزيارات الصفيَّة ومعاداتهم لها.	
عدم قدرة الموجه التربوي على تحقيق النمو المهني للمعلمين.	
شعور المعلم بضعف فعالية الاجتماع الفردي الذي يعقده الموجه التربوي عقب الزيارة الصفيَّة.	

زميلي الموجه: للتأكد من إجابتك الصحيحة عن السؤال الأول، يمكنك مقارنتها مع ما هو موجود في خلف الصفحة

الاجابة الصحيحة

السؤال الأول :

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
د	أ	ج	ج	ج	أ	ج	أ	ب	ب

الوحدة الثالثة

دور الموجه التربوي في التخطيط لطرائق التدريس الفعَّالة

يتوقع منك زميلي الموجه التربوي /زميلتي الموجهة التربوية، من خلال قراءتك لهذه الوحدة التدريبية ومشاركتك الفعَّالة في النشاطات التدريبية المنتمية لها وإجابتك عن الاختبار التحصيلي الخاص بهذه الوحدة أن تكون قادراً / تكوني قادرة على تحقيق النتاجات الآتية:

1- الأهداف العامة:

- اكتساب معارف ومعلومات مفصلة ودقيقة حول كيفية التخطيط لطرائق التدريس الفعَّالة.
- تصميم دروس متكاملة وتنفيذها وتقويمها وفقاً لبعض الطرائق الفعَّالة في التدريس.

2- الأهداف السلوكية

يتوقع منك تحقيق الأهداف السلوكية الآتية، وذلك بأن:

- تُعرّف المصطلحات التالية: (التخطيط للتعليم، التعلُّم، التدريس، الطريقة في التدريس، أسلوب التدريس، التدريس الفعّال، طريقة المناقشة ، طريقة حلِّ المشكلات، طريقة العرض أو البيـــان العملي، طريقة العصف الذهني، التعلم بالاكتشاف، استراتيجية التعلم التعاوني).
- تستنتج كتابياً العلاقة بين مفاهيم التدريس والطريقة في التدريس وأسلوب التدريس.
- تحدِّد الفرق بين التعليم والتعلُّم.
- تحدِّد المعايير التي يجب على المعلم مراعاتها عند اختيار طريقة التدريس المناسبة.
- تحدِّد الأمور الواجب مراعاتها عند اختيار أسلوب المناقشة.
- تشرح أنواع المناقشة.
- تحضِّر درساً وفق طريقة المناقشة.
- تحدِّد خطوات طريقة حل المشكلات.
- تنفِّذ درساً عملياً أمام المعلمين وفق طريقة حل المشكلات.
- تعدِّد مراحل استخدام العرض العملي.
- تذكر مزايا طريقة العصف الذهني.
- تشرح دور المعلم في التعلم الاكتشافي.
- تحدِّد خطوات استراتيجية التعلم التعاوني.
- تشرح دور المعلم في استراتيجية التعلم التعاوني.
- تذكر إيجابيات ومعوقات استراتيجية التعلم التعاوني.
- تنفِّذ درساً عملياً أمام المعلمين وفق استراتيجية التعلم التعاوني.

دليل عمل الوحدة الثالثة

زميلي الموجه التربوي/ زميلتي الموجهة التربوية، يرجى منك اتباع الخطوات الآتية للتدرب على موضوع الوحدة وأنشطتها لتحقيق الأهداف المرجوة:

- تقوم بقراءة الوحدة قراءة ذاتية واعية قبل الحضور إلى الجلسة التدريبية، وتعدُّ ملاحظاتك واستفساراتك وتعليقاتك المناسبة على الجانب النظري للوحدة.
- تقوم بحلِّ التدريبات والأنشطة التي تتضمنها الوحدة التدريبية، والإجابة عن الاختبار التحصيلي الموجود في نهاية الوحدة قبل الحضور إلى الجلسة التدريبية أيضاً.
- تقوم الباحثة بتنفيذ المادة التدريبية وإثراء بعض جوانبها، وذلك في الجلسات التدريبية المخصصة لهذه الوحدة.
- تُعقد جلسة مناقشة لملاحظاتكم، واستفساراتكم، وتعليقاتكم المعدَّة مسبقاً حول فقرات الوحدة، وتبادل وجهات النظر حولها للوصول إلى المقترحات المناسبة التي تسهم في تحسين طرائق التدريس.
- تقوم بتحضير دروس لإحدى المقررات وفق خطوات بعض طرائق التدريس الموجودة في الوحدة، ومناقشتها في ورشة العمل المخصصة لهذه الوحدة.
- ننفذ معاً زيارات ميدانية لبعض المدارس التي تشرفون عليها للاطلاع على طرائق التدريس المتبعة وتقويمها، وتقديم المقترحات للعمل على تحسين تطبيقها، حيث سترافق الباحثة بعض الموجهين التربويين بهذه الزيارات.

دور الموجه التربوي
في التخطيط لطرائق التدريس الفعَّالة

مقدمة:

يعدُّ التدريس العمل الرئيس للمعلم داخل غرفة الصف، ولا يعني ذلك أنَّ عمـل المعلـم يقتصر على التدريس، ولكّنه يعني أنَّ التدريس يعدّ من أبرز واجبات المعلم. وإذا أراد المعلم أن يكون ناجحاً في عمله لا بدّ له من إتقان مهارات التدريس.

وتتمثل طرائق التدريس في مجموعة الأساليب التي يستخدمها المعلم في تدريس نشاط ما بما يحقق أهدافه التي قام بتحديدها له، ويتطلب التخطيط أن يقوم المعلم بترجمة النشاط إلى عدد من المواقف والخبرات وتقديمها إلى التلاميذ بما يحقق الاستفادة منها.

وتتنوع طرائق التدريس وتتعدد، ولا توجد هناك طريقة أفضل من أخرى، وإنَّما الـذي يحـدِّد طبيعة ذلك هو الموقف التعليمي، وكذلك الموضوع الذي سوف يقوم المعلم بتقديمه للتلاميذ، وفي كلِّ الأحوال المعلم هو المسؤول عن تحديد الطريقة المناسبة لتدريس النشاط، وقد تستخدم أكثـر من طريقة خلال الدرس الواحد.

ومن الطرائق التي يمكن استخدامها في التدريس: طريقة الإلقاء، طريقة المناقشة، طريقـة التعيينات، طريقة حلِّ المشكلات، طريقة الاكتشاف، طريقة القصة، طريقة تمثيل الأدوار، طريقة الرحلات والزيارات الميدانية، طريقة التعلم الذاتي، طريقة التفكيـر الناقـد، طريقـة التفكيـر الإبداعي، وإستراتيجية التعليم التعاوني. ولكلِّ طريقة يعتمد الموجه التربوي شكلاً محـدداً فـي التخطيط لها.

وقبل الانتقال إلى شرح بعض طرائق التدريس لابدّ من تعريـف بعـض المصـطلحات المتعلقة بالعملية التعليمية التعلميّة، منها:

التعليم:

يُعرّف التعليم بأنَّه "نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة دافعية المتعلم، وتسهيل الـتعلم، ويتضـمن مجموعة من النشاطات والقرارات التي يتخذها المعلم في الموقف التعليمي، كما أنَّه يهـتمُّ بدراسـة طرائق التعليم وتقنياته، وبأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يتفاعل التلاميذ معها مـن أجـل تحقيـق الأهداف المنشودة، كما أنَّه تصميم مقصود للموقف التعليمي بطريقة ما بحيث يؤدي إلـى تعلُّـم، أو إدارة التعلُّم التي يشرف عليها المعلم". (سليمان، 2009، 17) إضافة إلى أنَّه فـي نهايـة التعلـيم

يحصلِ التعلُّم ويتعدَّل سلوك المتعلم في مجال (المهـــارات والقـــيم والاتجاهـــات). (الحصـــري والعنيزي، 2005، 23).

التعلُّم:

يستخدم مصطلح التعلُّم للدلالة على تعديل السلوك عن طريق الخبرة والنشاط، لذلك فهو يركِّز على النشاط الذاتي للمتعلِّم، ويشترط ألاّ يكون هذا التعديل ناشئاً عن النضج أو أي عامـــل من العوامل الفطرية الأخرى. (الحصري والعنيزي، 2005، 27).

ويعرّف التعلُّم أنَّه مجموعة من العمليات المعرفية الداخلية التي تحوِّل المثير المعروض على المتعلم إلى أوجه متعددة من المعالجات الناجحة للمعلومات، وحصيلة هذه المعالجات تتمثل في تكوين أنماط معينة من القدرات في ذاكرة المتعلم،تتضح في صورة أداء تجعل هذه القدرات ممكنة، فالتعلم هو نظام شخصي يرتبط بالمتعلم ويؤدِّي فيه المـــتعلم عمـــلاً يتعلـــق بالســـلوك. (سليمان، 2009، 17 – 18).

التدريس:

يعتقد بعضهم خطأ أنَّ عملية التدريس عملية يتمُّ من خلالها نقل المعلومات من المعلـــم إلى عقول التلاميذ، وسبب الخطأ في هذا التعريف أنه يجعل مـــن المـــدرس مصـــدراً أساســـياً للمعرفة، كما أنه يجعل من التلميذ مستقبلاً سلبياً للمعلومات.

لذلك يُعرّف (الحيلة 2001) التدريس على أنَّهُ: عملية تواصل بين المعلـــم والمـــتعلم، ويعني الانتقال من حالة عقلية إلى حالة عقلية أخرى، حيث يتمُّ نمو المتعلم بين لحظة وأخـــرى نتيجة تفاعله مع مجموعة من الحوادث التعليمية التعلميّة التي تؤثِّر فيه.

بينما يعرّفه (راشد 1993) على أنَّه نظام من الأعمال مخطط له يُقصد به أن يؤدِّي إلى تعلم التلاميذ ونموهم في جوانبهم المختلفة، ويشتمل هذا النظام على مجموعة من الأنشطة الهادفة التي يقوم بها كلّ من المعلم والمتعلم، ويتضمن هذا النظام ثلاثة عناصر هي: المعلم، والمـــتعلم، والمحتوى الدراسي، كما يتضمن نشاطاً لغوياً يمثل وسيلة الاتصال الأساسية إلى جانب وســـائل الاتصال العامة، والغاية من هذا النظام هو إكســـاب التلاميـــذ المعـــارف والمهـــارات والقـــيم والاتجاهات والميول المناسبة. (الهويدي، 2005، 22 – 23).

أمَّا الطريقة في التدريس فهي:

الخطوات والإجراءات المتبعة من قبل المعلم والتي يُحاول بتسلسلها وترابطها تحقيق أهداف تعليمية محددة.(نبهان، 2008، 37).

أمَّا الحصري والعنيزي فيعرّفا الطريقة في التدريس بأنَّها: مجموعة الأنشطة والإجراءات المترابطة والمتسلسلة، التي يخطّط لها المعلم، وينفّذها في غرفة الصف، أو خارجها، والتي تسمح له بتحقيق هدف أو مجموعة أهداف معينة على أكمل وجه ممكن. (الحصري والعنيزي، 2005، 27)

ويُعرّف أسلوب التدريس بأنّه:

الكيفية التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس، أو هو الأسلوب الذي يتبعه المعلم في تنفيذ طريقة التدريس بصورة تميِّزه من غيره من المعلمين الذين يستخدمون الطريقة نفسها، ومن ثمّ يرتبط بصورة أساسية بالخصائص الشخصية للمعلم.

أي أنَّ أسلوب التدريس يختلف من معلم إلى آخر، على الرغم من استخدامهم للطريقة نفسها، فقد نلحظ أنَّ معلماً يستخدم الطريقة الإلقائية، وآخر يستخدم الطريقة الإلقائية أيضاً، ومع ذلك قد نجد فروقاً واضحة في مستويات تحصيل تلاميذ كل منهما. وهذا يعني أنَّ تلك الفروق يمكن أن تنسب إلى أسلوب التدريس الذي يتبعه المعلم، ولا تنسب إلى طريقة التدريس على اعتبار أن طرائق التدريس لها خصائصها وخطواتها المحددة والمتفق عليها. (ربيع والدليمي، 2009، 108، نبهان، 2008، 38 – 39).

ويعرّف التدريس الفعّال بأنه: ذلك النمط من التدريس الذي يُفعّل دور التلميذ في التعلم فلا يكون التلميذ فيه متلقياً للمعلومات فقط بل مشاركا وباحثا عن المعلومة بشتى الوسائل الممكنة، وبكلمات أكثر دقة هو نمط من التدريس يعتمد على النشاط الذاتي والمشاركة الإيجابية للمتعلم، والتي من خلالها قد يقوم بالبحث مستخدماً مجموعة من الأنشطة والعمليات العلمية كالملاحظة، ووضع الفروض، والقياس، وقراءة البيانات، والاستنتاج، والتي تساعده في التوصل إلى المعلومات المطلوبة بنفسه، وتحت إشراف المعلم، وتوجيهه، وتقويمه. (منتديات المعرفة، 2002، www.almaref.net).

ويعدُّ التدريس فعَّالاً إذا كان هناك تفاعل متبادل بين المعلم والمتعلّم بقصد تحقيق أهداف ومطالب تعليمية وتربوية، ولا تتوقف مخرجات التدريس الفعَّال على حدود التعامل بين المعلم

والمتعلم، وإنَّما يرتبط بطبيعة المقرر الذي يتمُّ تعليمه من حيث السهولة والصعوبة، وعلى نوعية التقنيات التعليمية من حيث توافرها، أو عدم توافرها.

نشاط (1):

أ – من خلال التعريفات السابقة، استنتج العلاقة بين المفاهيم التالية: التدريس، والطريقة في التدريس، وأسلوب التدريس.

....

....

....

....

ب – من خلال التعريفات السابقة، استنتج معنى التعليم الفعَّال.

....

....

ج – عرّف كلاً من التعليم والتعلم وبين الفرق بينهما ؟

التعليم:...

التعلُّم:...

الفرق بينهما:...

لقد أدى التنوع في طرائق التدريس إلى وقوع المُعلمين في حيرة فأيُّ الطرائق يستخدمون؟ وأيُّ الطرائق يتركون؟ وأيُّ الطرائق أفضل من غيرها؟ وحتى لا يقع المعلم في تلــك الحيــرة، عليه أن يراعي مجموعة من المعايير عند اختياره طريقة التدريس المناسبة.

- **ما المعايير التي يجب على المعلم مراعاتها عند اختيار طريقة التدريس المناسبة ؟**

1– مناسبتها لأهداف الدرس.

2– إثارتها لاهتمام التلاميذ نحو الدراسة.

3– مناسبتها لنضج التلاميذ.

4– مناسبتها للمحتوى.

5– قابلينها للتعديل إذا تطلب الموقف التدريسي.

6– مراعاتها للفروق الفردية بين التلاميذ.

7- مناسبتها للموقف التعليمي.

8- قدرتها على مساعدة التلاميذ على تنمية التفكير.

9- قدرتها على إثارة دافعية التلاميذ للمناقشة والحوار.

10- إتاحتها الفرصة للتلاميذ بالعمل فرادى وجماعات.

11- إتاحتها الفرصة للتلاميذ بالتقويم الذاتي.

12- إتاحتها الفرصة للتلاميذ للقيام بزيارات ميدانية.

13- إتاحتها الفرصة للتلاميذ لاستخدام كتب أخرى غير الكتاب المدرسي.

14- تنمية روح الديمقراطية في نفوس التلاميذ. (نبهان، 2008، 42 - 43).

نشاط (2):

أضف معايير أخرى ترى أنّه ينبغي على المعلم برأيك مراعاتها عند اختيار طريقة التدريس المناسبة.

....

....

وعند اختيار المعلم الطريقة أو الطرائق المناسبة لتدريس الموضوع الذي ينوي تدريسه للتلاميذ، ترى الباحثة أنه على المعلم أن يسأل نفسه الأسئلة التالية ليتأكد فيما إذا كانت الطريقة التي اختارها صالحة لتدريس هذا الدرس:

1- هل تحقق الطريقة أهداف الدرس؟

2- هل تثير الطريقة اهتمام التلاميذ؟ وهل تولد الدافعية لديهم للتعلم؟

3- هل تناسب النضج العقلي أو الجسدي للتلاميذ؟

4- هل الطريقة مناسبة لمحتوى الدرس؟

5- هل الطريقة مناسبة للموقف التعليمي؟

6- هل الطريقة قابلة للتعديل حسب الموقف التعلمي؟

7- هل تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ؟

8- هل تساعد التلاميذ على تنمية التفكير؟

9- هل تسمح للتلاميذ بالمناقشة والحوار؟

10-هل تسمح للتلاميذ بالعمل فرادى وجماعات؟

11- هل تسمح للتلاميذ بالتقويم الذاتي؟

12- هل تتيح للتلاميذ فرصة القيام بزيارات ميدانية؟

13- هل تتيح للتلاميذ فرصة استخدام كتب أخرى غير الكتاب المدرسي؟

14- هل تنمّي في نفوس التلاميذ روح الديمقراطية؟

فإذا كانت الإجابة عن هذه الأسئلة بـ (نعم)، أو إلى حد ما، فإنه يمكن القول بأنّ الطريقة التي اختارها صالحة لتدريس هذا الدرس،أمَّا إذا كانت الإجابة بـ (لا) على معظم الأسئلة السابقة، فإنّ على المعلم أن يغيِّر طريقته، ويستبدل بها طريقة أو طرائق أخرى، ومن ثمّ يطبِّق عليها الأسئلة السابقة، وهكذا...

وفيما يأتي أهمّ طرائق التدريس وأكثرها شيوعاً، والتي يحتاج المعلم إلى التعرف عليها، وكيفية استخدامها بما يكفل تحقيق الأهداف المرجوة. وعلى الموجه التربوي مساعدة المعلم على اكتساب المهارات المتعلقة باختيار طرائق التدريس، وحسن استخدامها، كونه قائداً تربوياً يسعى إلى تحقيق النمو المهني للمعلمين، وذلك بتحسين أدائهم، وتطوير كفاياتهم التدريسية، فمن خبرته يستمدُّ المعلمون الطرائق والأساليب التدريسية الفعَّالة، وعليه مشاركتهم في اختيارها، والتخطيط لها، وتنفيذها وتقويمها في المدارس على أرض الواقع.

1- طريقة الإلقاء:

هي من أقدم الطرائق المستخدمة في التعليم منذ وقت طويل، وتعتمد على مبدأ الإلقاء المباشر والشرح أو التوضيح أو العرض النظري للمادة، حيث يقوم المعلم بإلقاء المعلومات والمعارف على المتعلمين بصورة لفظية شفهية، أمَّا المتعلم فهو مستمع لما يلقيه المعلم من مادة علمية، ولهذه الطريقة تسميات عدة، فتسمَّى الطريقة التفسيرية، أو الطريقة التقليدية، أو الإخبارية، وأحياناً تسمَّى بالمحاضرة. (الفتلاوي، 2003، 92).

وهي طريقة سهلة وهامة، تستخدم في الصفوف ذات الأعـداد الكبيـرة، ويمكـن أن تتضـمن المحاضرة المطورة مشاركة التلاميذ في المادة التعليمية، وذلك بإعطائهم الفرصة لتطبيـق مـا تعلّموه من خلال الأنشطة المرافقة لها، كما يمكن استخدامها مع تقنيات التعليم المختلفة.
(Macdonald and Teed , 2007 , 1)

نشاط (3):

أ- برأيك هل الطريقة الإلقائية فعّالة في التعليم في صفوف الحلقة الأولى من مرحلة التعلـيم الأساسي ؟

....

....

ب- إذا كنت ترى أنّ الطريقة الإلقائية غير فعّالة، وضّح كيف يمكن أن تكون فعّالة في هـذه المرحلة، وما هي المواد التعليمية التي يمكن تنفيذها بهذه الطريقة بشكل جيد ؟

....

....

....

....

2- طريقة المناقشة:

المناقشة إحدى الطرائق التفاعلية المستخدمة في التدريس، وهي تقـوم علـى طـرح موضوع ما لمعالجته، والوصول إلى قرار بشأنه، لذلك تعتمد على تواصـل واحتكـاك الآراء المتبادلة ما بين المتعلمين، أو بين المتعلمين والمعلم.

وقد عرّفت (اليونسكو) طريقة المناقشة بأنها: "الطريقة التـي ينـاقش فيهـا المعلـم المتعلمين في الموضوع الذي هم بصدد دراسته عن طريق الأسئلة بحيث يصلون بأنفسهم إلى ما يريد أن يوصلهم إليه دون أن يلقي عليهم شيئاً." (الحصري والعنيزي، 2005، 150 -151).

عند اختيارك لأسلوب النقاش والمشاركة ينبغي مراعاة ما يلي:

- ألاّ تمنع المناقشة بحجة أنّ الوقت قصير، أو أنّ هناك موضوعات كثيرة تحتاج إلـى شـرح وتفصيل.

– احرص على تنظيم جلوس المشاركين في النقاش بحيث يرى بعضهم بعضاً، ويرون المعلم في الوقت نفسه.

– احرص على بيان الموضوع أو المشكلة المطروحة للنقاش بوضوح، وقمْ بتزويد المشاركين بالمعلومات والبيانات التي تعينهم على المناقشة.

– قدّر آراء المشاركين وحفزهم للمشاركة والنقاش وطرح الآراء مهما كانت غريبة، وأشركْ جميع المتعلمين في النقاش، وخاصة أولئك الذين يشعرون بالخجل ويؤثرون الانزواء وعدم المشاركة.

– سيطرْ على المناقشة، وقمْ بإدارتها بإتقان، واحذرْ أن يستأثر أحد المشاركين بالحوار والحديث، لأنَّ ذلك سيكون على حساب الآخرين، كما أنه يكون سبباً لضجرهم وتذمرهم.

– تجنبْ الدخول في جدل عقيم أو طويل مع المشاركين.

– تجنبْ استخدام العبارات القاسية أو التعليمات الحادة، مثل: قفْ، تكلمْ، ابدأ، واحرصْ على استخدام أسلوب الاقتراح بدلاً من أسلوب الأوامر.

– تدرَّجْ من الأسئلة العامة إلى الأسئلة الخاصة.

– لا تهملْ الإجابة عن أسئلة المشاركين.

– لا تخرجْ عن موضوع السؤال، وكنْ دقيقاً واضحاً.

– حدِّد نقاط الاختلاف، وركِّز الحوار والنقاش حولها.

– قمْ بتلخيص النتائج التي تمّ التوصل إليها والفوائد التي تمّ الحصول عليها من خلال النقاش الذي دار. (بدير، 2008، 89 – 91).

نشاط (4):

اذكر أموراً أخرى ينبغي مراعاتها عند اختيار أسلوب النقاش من وجهة نظرك.

....

....

أنواع المناقشة:

هناك نوعان رئيسان للمناقشة هما:

أ – **المناقشة القصيرة:** ويقصد بها المناقشة التي تحصل بين أحد المتعلمين والمعلم، أو بين المتعلمين أنفسهم بإشراف المعلم، وهي تدوم لفترة زمنية قصيرة لا تتجاوز خمس دقائق في الحصة الدرسية، وهي غالباً تتمحور حول أحد الأمور الآتية:

- توضيح بعض المفاهيم والمصطلحات الواردة في الدرس، كأن يُسأل ما هو الأكسجين.
- استخلاص معلومات خاصة من صورة، أو خريطة، أو مجسَّم...

ب – المناقشة الطويلة: وهي تستغرق كامل الوقت المخصص للحصة الدرسية، ويشترط فيها أن تكون مبنية على المعلومات السابقة للمتعلمين في الموضوع الذي ستجري مناقشته إذ إن الغرض الأساسي منها هو التأمل في الأفكار والمعلومات بقصد الوصول إلى حلٍّ للمشكلة المطروحة. (الحصري والعنيزي، 2005، 151 – 152).

خطوات تنفيذ طريقة المناقشة:

يتجلى دور الموجه التربوي في توجيه المعلمين أثناء تنفيذهم طريقة الحوار أو المناقشة إلى:

1- الاهتمام بتحديد الوقت والمكان الذي سوف تتمُّ المناقشة فيه.

2- تحديد موضوع المناقشة وتوضيح أهدافه.

3- تدريب المتعلمين على طريقة التفكير السليم والتعبير عن الرأي الخاص بهم.

4- اختيار أحسن المراجع المناسبة لجمع المادة العلمية الخاصة بموضوع المناقشة.

5- تنظيم مادة المناقشة تنظيماً تربوياً سليماً.

6- الاهتمام بكتابة عناصر الموضوع على السبورة.

7- الالتزام الكلّي بالحضور قبل بدء المناقشة.

8- عدم السخرية من المتعلمين الذين لا يوفقون في التعبير عن رأيهم تعبيراً صحيحاً.

9-حسن استخدام الضبط والربط داخل قاعة المناقشة. (شبر وجامل وأبو زيد، 2006، 164).

نشاط (5)

ما إمكانية تطبيق طريقة المناقشة في مدارسنا برأيك ؟ وما هي مستلزمات تطبيقها ؟

....

....

....

نشاط (6):

ناقش مع زملائك مزايا وعيوب طريقة المناقشة.

....

....

....

3- طريقة حلّ المشكلات:

يعرِّف جون ديوي (John Dewey) المشكلة بأنَّها: "حالة حيرة وشك وتردد، تتطلب بحثاً أو عملاً يجري لاستكشاف الحقائق التي تساعد على الوصول إلى حل." (سليمان، 2009، 84).

يُعرِّف الباحثان كروليك وردنيك (Crolek & Wordnek) مفهوم حلّ المشكلات بأنَّه: " عملية تفكيرية يستخدم فيها الفرد ما لديه من معارف مكتسبة ومهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفاً، وتكون الاستجابة بمباشرة عمل ما يستهدف حلَّ التناقض أو اللبس أو الغموض الذي يتضمنه الموقف ". (طافش، 2006، 198).

أمَّا طريقة حلّ المشكلات فهي: أن يقوم المعلم بطرح مشكلة (حلّ مسألة) على تلاميذه وتوضيح أبعادها، وبعد ذلك يناقش، ويوجه التلاميذ للخطوات والعمليات التي تقود لحلّ المشكلة، وذلك بتحفيز التلاميذ على التفكير واسترجاع المعلومات المرتبطة بالمشكلة، وبعد ذلك يقوم المعلم بتقويم الحل الذي توصّل إليه التلاميذ. (بدير، 2008، 97).

ويشترط أن تكون المشكلة المختارة للدراسة تتصف بما يلي:

1- أن تكون مناسبة لمستوى المتعلمين.

2- أن تكون ذات صلة قوية بموضوع الدرس.

3- أن تكون متصلة بحياة المتعلمين وخبراتهم السابقة. (شبر وجامل وأبو زيد، 2006، 170).

خطوات طريقة حلِّ المشكلات:

1- **الإحساس بوجود المشكلة وتحديدها:** ويكون دور المعلم في هذه الخطوة هو اختيار المشكلة التي تناسب مستوى نضج المتعلمين والمرتبطة بالمادة الدراسية، وتوجيه المتعلمين للتفكير بهـــا وصياغتها على شكل سؤال محدد.

2- **فرض الفروض:** وهي التصورات التي يضعها المتعلمون بإرشاد المعلم لحلِّ المشكلة، وهي الخطوة الفعالة في التفكير وخطة الدراسة، وتتمُّ نتيجة الملاحظة والتجريب، والإطـــلاع علـــى المراجع، والمناقشة، والأسئلة، وغيرها.

3- **جمع البيانات والمعلومات حول المشكلة موضوع الدراسة.**

4- **اختبار صحة الفروض:** ومعناها تجريب الفروض واختبارها واحداً بعد الآخر، حتى يصل المتعلمون للحل، باختيار أقربها للمنطق والصحة، أو الوصول إلى أحكام عامة مرتبطـــة بتلـــك المشكلة.

5- **الوصول إلى أحكام عامة (التطبيق):** أي تحقيق الحلول والأحكام التي تمَّ التوصل إليها للتأكد من صحتها، لأنَّها تشكّل حلاً للمشكلة التي نعالجها، وقاعدة لتعميمات أكثر عمقاً وشمولاً.

(Syernberg& Williams , 1998 , 9 سليمان،2009، 84 – 86، ربيع والدليمي، 2009، 126 – 129).

نشاط (7):

ما مدى تطبيق طريقة حلِّ المشكلات في مدارسنا ؟ وما الصعوبات التي تعترض المعلمين في أثناء تطبيقها، وضِّح ذلك ؟

....

....

....

نشاط (8):

كلف أحد المعلمين تحضير درسٍ لإحدى المواد وفق خطوات طريقة حلّ المشكلات، ثمّ ناقشه بالصعوبات التي واجهته في أثناء تنفيذه، ووجهه للأسلوب الأمثل للتغلّب عليها.

....

....

4- طريقة العرض أو البيان العملي:

تعدُّ طريقة العرض أو البيان العملي إحدى الطرائق العامة والمفيدة في تعليم أوجه التعلم المختلفة، خاصة ما يتعلق منها بالمهارات الحركية، كاستخدام الآلات والعدد، أو القيام بالحركات الرياضية أو الفنية، كما تفيد في التدريب على الإلقاء الخطابي، والقيام ببعض المهارات المخبرية أو العملية في المواد العلمية، ويقوم المعلم وفقاً لهذه الطريقة بأداء المهارات أو الحركات موضوع التعلم أمام التلاميذ بشكل يتوخى فيه المثالية في الأداء، ثمّ يطلب من التلاميذ تكرار الأداء (الشهري، 1424، 88).

إنَّ طريقة العرض أو المشاهدة تؤدِّي إلى الغاية المقصودة في التدريب على المعلومات بصورة وظيفية، وتنمية مهارات فكرية ويدوية، إذ تعوِّد المتعلم التيقظ والمتابعة والانتباه الذهني وتوجيه التفكير نحو التطبيقات أو الممارسات العملية ونحو الشيء المقرر للدرس والبحث، فضلاً عن ذلك تفسح هذه الطريقة المجال للمتعلمين بمشاهدة ما ينبغي عمله وملاحظته بالضبط، وكيف عليه أن يطبِّق الإجراءات المطلوب تنفيذها منه. (الفتلاوي، 2003، 96).

مراحل استخدام العرض العملي:

تستخدم طريقة العرض العملي وفقاً للمراحل المتتابعة التالية:

أ – المقدمة: وفيها يحدِّد المعلم الهدف من موضوع التعلم.

ب – مرحلة عرض الموضوع: وفيها يقوم المعلم بعرض الموضوع، ويشاهده المتعلمون، ويتمُّ فيها الردُّ على استفسارات المتعلمين وأسئلتهم، ويتخللها مجموعة من الأنشطة المدعِمة لموقف المشاهدة.

ج – مرحلة التثبت والدمج: وفيها يقوم المتعلم بتكرار الخطوات التي قام بها المعلم في المرحلة السابقة، وتُراجع وتُختبر وفقاً لما شاهده المتعلم أثناء عرض المعلم. (شبر وجامل وأبو زيـد، 2006، 167).

تعدُّ هذه الطريقة من الطرائق المثلى في تدريب المتعلمين ذوي المستويات المتوسطة ودون المتوسطة، ومع المعلمين الذين لم يتلقوا تدريباً، وليس لديهم خبرات في مجال التدريس.

ولضمان نجاح هذه الطريقة في تحقيق الهدف منها، لابدّ من توافر عدد من الشروط منها:

1– التقديم للعرض بصورة جيدة، لضمان انتباه التلاميذ قبل البدء في الأداء.

2– إشراك التلاميذ وبصفة دورية في أداء ما تمّ عرضه.

3– تنظيم التلاميذ في مكان العرض بشكل يسمح لهم بالرؤية الجيدة،وسماع كل ما يدور أثناء العرض. (الشهري، 1424، 88 – 89).

نشاط (9):

اختر درساً لإحدى المواد التعليمية يتناسب مع طريقة العرض العملي وحضِّره، ثمّ ناقشه مع زملائك موضحاً الصعوبات التي قد تواجهك أثناء تنفيذه، واقترح الحلَّ الأمثل للتغلب عليها.

....

....

4– طريقة العصف الذهني:

اقترح أوزبورن (Osborn , 1963) طريقة العصف الذهني لحلِّ المشكلات، ويمكن استخدامها بشكل فردي أو جماعي، (Halpern , 1997 , 237) ويقوم أصل كلمة عصف ذهني (حفز أو إثارة أو إمطار للعقل) على تصوُّر "حلِّ المشكلة" على أنه موقف به طرفان يتحدى أحدهما الآخر، العقل البشري من جانب والمشكلة من جانب آخر. ولابدّ للعقل من الالتفاف حول المشكلة والنظر إليها من أكثر من جانب، ومحاولة تطويقها واقتحامها بكلِّ الحيل الممكنة. أمَّا هذه الحيل فتتمثل في الأفكار التي تتولّد بنشاط وسرعة تشبه العاصفة. (شبر وجامل وأبو زيد، 2006، 203).

ويفترض جراشا (Grasha ,1983) أنَّ هذه الطريقة تقوم على الافتراض القائل إنَّـــه إذا أتيح للذهن أن يطلق العنان للتفكير في مسألة أو قضية ما فإن الأفكار تتـــدفق دون كـــابح، وبغض النظر عن مدى تحقيقها للهدف. (سليمان، 2009، 244).

والعصف الذهني إحدى أساليب المناقشة الجماعية التي تشجِّع بمقتضاها أفراد مجموعة مكوَّنة من (5 – 12) فرداً، بإشراف معلم، لتوليد أكبر عدد ممكـــن مـــن الأفكـــار المتنوعـــة المبتكرة بشكل عفوي، تلقائي، في مناخ مفتوح غير نقدي، لا يحدُّ من إطلاق هذه الأفكار التـــي تعدُّ حلولاً لمشكلة محددة سلفاً. (بدير، 2008، 94).

ويعرّف بأنه: توليد أفكار وآراء إبداعية من الأفراد والمجموعات لحلِّ مشـــكلة معينـــة، وتكون هذه الأفكار والآراء جيدة ومفيدة. أي وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كلِّ الاتجاهات لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول المشكلة أو الموضوع المطروح، بحيث يتاح للفرد جو من الحرية يسمح بظهور كلِّ الآراء والأفكار.(شبر وجامل وأبو زيد، 2006، 203) (Halpern , 1997 , 237).

– خطوات التدريس بأسلوب العصف الذهني:

1– يختار المعلم للمتعلمين مهاماً يدار حولها الحوار.

2– يحدِّد المعلم الوقت لجلسة عصف الدماغ، ويفضل أن يكون مابين (3 – 5 دقائق).

3– يتولّى المعلم أسلوب العصف الذهني عند تطبيقه لأول مرة.

4– يقوم المعلم بطرح المشكلة، ويشرح أبعادها على بقية أفراد المجموعة، ويمكن أن يســتخدم الوسائل التعليمية المتاحة لهذا الغرض، ويسمح بمناقشة أفكار حلِّ المشكلة.

5– يُذكّر المعلم أعضاء المجموعة بالقواعد الأساسية للعصف الذهني التي ينظّمها، وقد يكتبهـــا على لوحة تعرض أمام المجموعة فيقول لهم:

- تجنَّبوا نقد أفكار غيركم، ولا تسخروا من أيِّ فكرة.
- أفصحوا عن أفكاركم بحرية وعفوية دون تردد مهما كانت.
- اذكروا أكبر قدر ممكن من الأفكار.
- قدّموا إضافات على أفكار الآخرين.

6– يشجع المعلم التلاميذ لطرح أفكارهم حول حلِّ المشكلة.

7- يسجّل المعلم أفكار التلاميذ في جدول أو على السبورة.

8- عند توقف سيل الأفكار يوقف المعلم الجلسة لمدة دقيقة للالتزام بطرح أفكارٍ جديدة.

(بدير، 2008، 94 - 95)، (Martin , 2009 , 1)

9- بعد انتهاء المجموعة من طرح أكبر كمية من الأفكار يتم التقييم بإحدى الطريقتين التاليتين:

أ- التقييم عن طريق الفريق المصغَّر:

يتكون من المعلم وثلاثة من المتعلمين، يتمُّ اختيارهم من قبل المجموعة أو من قبل المعلم، ويتمُّ التقييم في ضوء:

1- إجراء فحص أو مراجعة سريعة لقوائم الأفكار.

2- تقييم الأفكار على أساس المعايير التالية (الخبرة والأصالة والتكلفة).

3- استبعاد الأفكار التي لا تساير المعايير السابقة.

4- تصنيف الأفكار للتقييم في رزم مصغَّرة يشمل كلٌّ منها عدداً من الأفكار.

5- تجمع أفضل الأفكار في كلِّ رزمة من الرزم السابقة، وتطبق عليها المعايير نفسها.

ب- التقييم عن طريق أفراد المجموعة جميعهم:

أي تزويد كلِّ فرد بقاعدة من الأفكار التي يتمَّ التوصل إليها، ويقوم باختيار (10) من الأفكار التي يعتقد أنها أفضل الحلول. (بدير، 2008، 95).

نشاط (10):

اقرأ المزايا التالية لأسلوب العصف الذهني، ثمّ أضف إليه ما تراه مناسباً من مزايا أخرى:

1- سهل التطبيق، فلا يحتاج إلى تدريب طويل من قبل المعلم أو التلاميذ لاستخدمه.

2- يحقق درجة عالية من اندماج التلاميذ أثناء التعلم.

3- ينمِّي عادات التفكير لدى التلميذ.

4- ينمِّي التفكير الإبداعي.(سليمان،2009، 251 - 252، بدير، 2008، 96).

5...

6...

7...

نشاط (11):

هل لأسلوب العصف الذهني عيوب ؟ اذكرها إن وجدت.

....

....

6- التعلّم بالاكتشاف:

مفهومه:

التعلّم بالاكتشاف هو عملية تفكيرية تتطلب من الفرد إعادة تنظيم المعلومات المعروضة عليه، أو المختزنة لديه، بحثاً عن علاقات جديدة لم تكن معروفة لديه من قبل.

وقد عرّف برونر Bruner التعلّم بالاكتشاف بأنّه: عملية تفكير يتجاوز فيها المعلم المسألة المعروضة أمامه لينطلق منها إلى أبعاد ودلالات جديدة.

وعرّفه ديفس Davis بأنّه: عملية تفكير يوظف فيها المتعلم معلوماته المخزّنة لمناقشة مسألة جديدة بهدف اكتشاف علاقات جديدة.

كما عرّفه سوشمان Suchman بأنّه: عملية تفكير يتمُّ فيها تمثّل مفاجيء للمعلومات التي يستقبلها المتعلم كنتيجة للتفاعل بين المفهوم الموجود أصلاً لديه، وبين المثيرات التي يتعرض لها في الموقف الجديد الذي يقوم بدراسته.

ويلقى هذا الأسلوب إقبالاً من المتعلمين، لأنه يهبهم فرصة الاستمتاع باكتشاف أشياء لم تكن معروفة لديهم من قبل، وهو يحظى بعناية خبراء التربية والتعليم نظراً لأهميته البالغة وفوائده المتعددة. (طافش، 2006، 190).

نشاط (12):

بأسلوبك الخاص، عرّف التعلم الاكتشافي.

....

....

- **أنواع التعلّم الاكتشافي:**

هناك عدة أنواع للتعلم الاكتشافي بحسب مقدار التوجيه الذي يقدّمه المعلم للتلاميذ وهي:

- **الاكتشاف الموجَّه:** تلائم هذه الطريقة تلاميذ المرحلة الأساسية، حيث يقوم المعلم بتوجيههم لاكتشاف مفاهيم أو حقائق علمية من خلال خبرات عملية مباشرة بعد أن يوضح لهم خطوات العمل التي ينبغي عليهم اتباعها، والهدف من كلّ خطوة.(سليمان، 2009، 182)

- **الاكتشاف شبه الموجَّه:** وفيه يقدّم المعلم المشكلة للمتعلمين، ومعها بعض التوجيهات العامة بحيث لا يقيّده، ولا يحرمه من فرص النشاط العلمي والعقلي، ويعطي المتعلمين بعض التوجيهات. (ربيع والدليمي، 2009، 122، بدير، 2008، 138).

- **الاكتشاف الحر:** يستخدم المتعلمون هذه الطريقة بعد إتقانهم الطريقتين السابقتين، وفيها يتاح لهم فرصة التعامل مع المشكلة بطريقة منهجية علمية قائمة على اختبار الفروض واختيارها، وتصميم التجارب التي يتطلبها العمل. (سليمان، 2009، 183).

نشاط (13):

أعطِ مثالاً لكلّ نوع من الأنواع السابقة.

....

....

....

نشاط (14):

من خبرتك التربوية، اشرح أهمية التعلّم بالاكتشاف.

....

....

....

أبعاد التعلّم بالاكتشاف:

للتعلّم بالاكتشاف ثلاثة أبعاد هي: التوجيه، وتتابع التعلم، ومصدر التعاملات الصفية واتجاهاتها:

أ – التوجيه: يميّز شواب (Schwab) بين ثلاثة مكّونات لموقف التعلّم وهي: المشكلات، طرائق اكتشاف العلاقات ووسائلها، الإجابات.

ب– تتابع التعلّم وتسلسله: على الرغم من أنّ توافر درجة من التوجيه، أو الانفتاح في التعليم بالاكتشاف يبدو معقولاً، إلا أنّ الذي يشيع في هذا النوع من التعليم هو التتابع الاستقرائي، حيث

تسبق الأمثلة أو الملاحظات التوصّل إلى تعميمات. ويقابل هذا التتابع الاستنباط، حيث يزود المعلم التلاميذ بالتعميمات أولاً، ثمّ يلي ذلك الأمثلة الموضّحة. والتتابع الموجّه يمكن أن يكون استقرائياً أو استنباطياً، والعرض الاستقرائي يمكن أن يكون مصحوباً بتوجيه كبير أو مفتوحاً جداً، وهناك ثلاثة مستويات يمكن النظر على أساسها إلى النواتج التربوية للتتابع التعليمي:

– الترتيب الذي تعرض به عناصر التعلم في درس واحد.

– الترتيب الذي تتابع به الدروس في وحدة تعليمية.

– الترتيب الذي تتابع به الوحدات التعليمية في فصل دراسي، أو سنة، أو عدة سنوات

ج– مصادر التعاملات الصفية واتجاهاتها: من الخصائص التي كثيراً ما تنسب للصف الذي يتعلم بالاكتشاف الدور النشط للمتعلم، والذي يتسم بالمبادرة، وعلى الرغم من أنَّ هذا الدور قد يتأثر بدرجة التوجيه، إلا أنَّه يمكن تقديره بتحديد من الذي يبادىء في التعاملات ومن الذي يسيطر عليها في موقف التعلم هل هو المعلم أم التلميذ.(جابر، 1999، 276 – 279).

ويتجلّى دور الموجه التربوي في طريقة التعلم الاكتشافي في مساعدة المعلم على:

– تحديد المفاهيم العلمية والمبادىء التي سيتمُّ تعلُّمها وكيفية طرحها في صورة تساؤل أو مشكلة.

– كيفية إعداد المواد التعليمية اللازمة لتنفيذ الدرس.

– كيفية صياغة المشكلة على هيئة أسئلة فرعية، بحيث تنمّي مهارة فرض الفروض لدى المتعلمين.

– تحديد الأنشطة أو التجارب الاكتشافية التي سينفذها المتعلمون.

– تهيئة الفرصة المناسبة أمام التلاميذ لاكتشاف الإجابات المناسبة عن الأسئلة المثارة، وذلك بتوفير مناخ صفي هادئ مريح، يمنح فيه التلاميذ الحرية الكاملة للتعبير عن أفكارهم.

– كيفية تقويم المتعلمين ومساعدتهم على تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة.

خطة درس للتعلم بالاكتشاف شبه الموجه:

1– كتابة عنوان الدرس على هيئة تساؤل أو مشكلة.

2– كتابة الأهداف السلوكية للدرس بما يتناسب مع أسلوب التعلم بالاكتشاف شبه الموجه.

3– تحديد المفاهيم الرئيسة المراد تعلمها خلال الدرس.

4– كتابة المواد والأدوات والوسائط التعليمية التي ستستخدم في اكتشاف حقائق الدرس ومفاهيمه.

5- وضع عددٍ من التساؤلات الفرعية التي من خلال الإجابة عنها يمكن الإجابة عن التساؤل الرئيس.

6- السماح بتبادل الإجابات، وتشجيع التلاميذ على إثارة الأسئلة، والتحقق من الإجابات التي توصّلوا إليها.

7- مناقشة التلاميذ في مضمون النشاطات الكشفية التي قاموا بها لتقويم مدى فهمهم.

8- كتابة بعض الأنشطة الكشفية الإثرائية المبنية على الخبرات المكتسبة من حلّ المشكلة الرئيسة للدرس.

9- كتابة تصور مقترح لأوجه التطوير التي يمكن إدخالها فيما لو أتيح تدريس هذا الموضوع ثانية. (بدير، 2008، 145 - 146).

نشاط (15):

اختر موضوعاً لإحدى المواد الدراسية وحضِّره وفق خطة درس التعلُّم بالاكتشاف شبه الموجه.

....

....

7- استراتيجية التعلُّم التعاوني:

يكتسب هذا النوع من التعليم أهميته في ظلِّ المفهوم الحديث لعملية التعليم والتعلم، حيث يطلب من المعلم التقليل من التعليم المباشر، واستخدام أساليب التعليم غير المباشرة من خلال إعادة تنظيم بيئة المتعلم. (الفتلاوي، 2003، 103).

مفهومه:

التعلُّم التعاوني هو: " إحدى استراتيجيات التعلُّم، وله أساليب متنوعة، تقوم على أساس تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة وغير متجانسة، أي أنَّ كلَّ مجموعة تضمُّ مستويات مختلفة من التلاميذ (عالي، ومتوسط، ومنخفض الإنجاز)، يتراوح عددهم من 2 – 6 تلاميذ، يتفاعلون مع بعضهم بإيجابية، ويمارسون فيما بينهم أنشطة تعليم وتعلم متنوعة، لتحقيق هدف مشترك يعود عليهم كمجموعة وكأفراد بفوائد تعليمية واجتماعية تفوق مجموع أعمالهم الفردية ".

ويرى روبرت سلفين (Robert Slavin) أنّ تقنيات التعلُّم التعاوني تحسِّن طرائق تعلم التلاميذ في فريق العمل، ويستطيعون تحقيق الأهداف التي وضعت من قبل المعلم لأنّ كلّ تلميذ في المجموعة يكون مسؤولاً عن التعلُّم، وهذا يزيد من احترامهم لأنفسهم ودافعيتهم للتعلم، بالإضافة إلى أنّ كلّ تلميذ ينظر إلى زملائه في الصف باحترام وإيجابية. (Sadker and Sadker , 2000 , 73)

كيفية تنفيذه:

يقوم المعلم بتقسيم تلاميذ الصف إلى مجموعات تلائم أجزاء الدرس أو الأهداف المراد تحقيقها في الخطة الدرسية، بحيث تكون هذه المجموعات ذات مستويات معرفية متفاوتة، منهم الممتاز والمتوسط والضعيف، ويفضل أن يترك للتلاميذ حرية تقسيم أنفسهم حسب ميولهم، ثمّ يجري المعلم تعديلات تساعد على حسن تحقيق الهدف. وتقوم كلّ مجموعة بالعمل على تحقيق هدف من الأهداف، ثم يتولى أحد أفراد المجموعة عرض نتائج الجهد الذي قامت به مجموعته أمام المجموعات الأخرى على هيئة تقرير شفوي. (طافش، 2006، 187).

مراحل التعلُّم التعاوني:

يجري التعلم التعاوني وفق خطوات متسلسلة على النحو التالي:

1- تحديد العمل المطلوب من المجموعة إنجازه، والوقت الذي يتطلبه هذا الإنجاز.

2- يتبادل أعضاء المجموعة الآراء الموكلة إليهم، وتُحدد مسؤوليات كلّ عضو في المجموعة، والمهارات اللازمة لإنجاز المهمة، والمراجع التي سيرجع إليها العضو، والأنشطة التي سيقوم بها.

4- يتعاون أفراد المجموعة على إنجاز العمل المتفق عليه في الوقت المحدد، ويتشاور الجميع فيما قد يعترضهم من صعوبات، ويساعد بعضهم بعضاً.

4- يُكتب تقرير حول النتائج التي توصّلت إليها المجموعة، ويُعرض شفوياً أمام المجموعات الأخرى.

5- يتولى المعلم جمع التقارير من المجموعات وتدقيقها وصياغتها في تقرير واحد يوزّع على سائر المجموعات.

يقرر المعلم شكل العمل التعاوني الذي يناسب طبيعة موضوع الدرس، ونوع التخصص، وما يتطلبه من أنشطة. (طافش، 2006، 187 – 188).

أنواع المجموعات في التعلم التعاوني:

من أنواع المجموعات في التعلم التعاوني الآتي:

1- **المجموعات التعاونية الرسمية:** وهي مجموعات تدوم من حصة صفية واحدة إلى عدة أسابيع. ويعمل التلاميذ فيها معاً للتأكد من أنهم وزملاءهم قد أتمُّوا المهمة بنجاح.

2- **المجموعات التعاونية غير الرسمية:** وهي مجموعات ذات غرض خاص قد تدوم من بضع دقائق إلى حصة صفية واحدة. ويستخدم هذا النوع في التعليم المباشر الذي يشمل على أنشطة مثل: تقديم عرض، أو شريط فيديو، بهدف توجيه انتباه التلاميذ إلى المادة التي سيتم تعلمها، ويمكن استخدامها للتأكد من مشاركة التلاميذ بشكل إيجابي في الأنشطة المتصلة بتنظيم المادة الدراسية وشرحها وتلخيصها.

3- **المجموعات التعاونية الأساسية:** وهي مجموعات طويلة الأجل، وغير متجانسة، وذات عضوية ثابتة، والغرض منها أن يقدِّم أعضاؤها الدعم والمساندة والتشجيع لإحراز النجاح الأكاديمي، وتدوم هذه المجموعات سنة على الأقل، أو ربما تدوم حتى يتخرج أعضاء المجموعة. ويجتمع أعضاؤها لتقديم المساعدة لبعضهم بعضاً، والتأكد من إنجاز كلِّ عضو لمهمته، وتقدمه في مواده.(شبر وجامل وأبو زيد، 2006، 197).

ويتجلَّى دور الموجه التربوي في توجيه المعلم أثناء التعلم التعاوني في المجالات الآتية:

1- عندما يختار المعلم موضوع الدرس فإنه يشرف عليه وبخاصة عند تحديد الأهداف.

2-يوجهه لتكوين المجموعات على هيئة تساعد على حصول التعلم على أحسن وجه.

3- يأخذ بيده عند تحديد مصادر التعلم والأنشطة المصاحبة.

4- يتابع اختياره لمنسق كل مجموعة وتحديد دوره ومسؤولياته. (طافش، 2006، 188).

5- يذكره بضرورة الإشراف على تعلُّم المجموعات جميعها، وتقديم الاستشارات لمن يطلبها، والتدخل عند الضرورة.

6- يقف على ما يقدّمه التلاميذ من عرض موجز لإنجازهم وتقدم أدائهم، وتحقيق الأهداف والعمل الجماعي. (Roseth, McDaris &Teed, 2009 , 1).

الأدوار في المجموعات التعاونية:

هناك العديد من الأدوار يمكن لأعضاء مجموعة التعلُّم التعاوني القيام بها، ومن هذه الأدوار ما يلي:

- **القائد أو الباحث الرئيس:** ودوره شرح المهمة، وقيادة الحوار والتأكد، من مشاركة الجميع، ويتولى مسؤولية إدارة المجموعة.
- **المسجِّل أو المقرِّر:** ويقوم بتسجيل الملاحظات، وتدوين كلِّ ما تتوصل إليه المجموعة من نتائج، ونسخ التقرير النهائي. ويتولّى مسؤولية تسجيل النتائج إما بشكل شفهي أو كتابي وإيصالها للمعلم أو للصف بأكمله.
- **الباحث:** ويتلخص دوره في تجهيز المصادر والمواد كلّها التي تحتاج إليها المجموعة.
- **مسؤول المواد:** ويتولّى إحضار تجهيزات ومواد النشاط جميعها من مكانها إلى مكان عمل المجموعة.
- **مسؤول الصيانة:** يتولّى مسؤولية تنظيف المكان بعد إنهاء التجربة وإعادة المواد والأجهزة إلى أماكنها المحددة.
- **المعزِّز أو المشجِّع:** يتأكد من مشاركة الجميع، ويشجعهم على العمل بعبارات تشجيع وتعزيز، ويحثُّهم على إنجاز المهمة قبل المجموعات الأخرى، ويحترم الجميع، ويجنب إحراجهم.
- **الميقاتي:** ويتولى ضبط الوقت.
- **الملخص:** وهو الذي يعيد سرد الإجابات أو الاستنتاجات الرئيسة للمجموعة.
- **المتأكد من الفهم:** وهو الذي يتأكد من أنَّ أعضاء مجموعته جميعهم يستطيعون شرح كيفية التوصل إلى إجابة ما بوضوح.
- **المصحِّح:** وهو الذي يصحِّح أية أخطاء ترد في تلخيص أو شرح عضو آخر.
- **الملاحظ:** وهو الذي يتابع تقدم أعضاء المجموعة في تعاونهم.

ويمكن أن يقوم تلميذ واحد بأكثر من دور، ويجب على المعلم أن يغيِّر أدوار التلاميذ عند العمل في مجموعات التعلّم التعاوني. (شبر وجامل وأبو زيد، 2006، 198 - 199).

ميزات التعلم التعاوني:

نشاط (16):

اقرأ الميزات التالية للتعلم التعاوني، ثمّ أضف ما تراه مناسباً من ميزات أخرى:

1- التدرب على التفكير المنطقي وإثارة الأسئلة الهادفة.

2- التدرب على الحوار الهادىء البناء بأسلوب علمي منطقي.

3- زيادة درجة إتقان التعلُّم لدى المتعلمين.

4- تعليم المتعلمين الكثير من القيم مثل: العمل في مجموعة، وبناء الثقة، وحسن الاستماع والتحدث. (سليمان، 2009، 316، طافش، 2006، 189).

5...

6...

7...

ومن معوقاته:

نشاط (17):

اقرأ المعوقات التالية للتعلُّم التعاوني، ثمّ أضف ما تراه مناسباً من معوقات أخرى:

1-عدم اقتناع بعض المديرين والمعلمين والمتعلمين بجدوى التعلُّم التعاوني.

2- ميل بعض المجموعات للعبث وعدم جديتها في التعلُّم.

3- إحساس المتعلمين بتفوق أحدهم قد يصرفهم عن المشاركة، فهو يكفيهم مشقة البحث والعمل وبالتالي تضعف دافعيتهم للتعلم، وتقل مشاركتهم.

4- قد يستغرق التعلُّم التعاوني وقتاً أطول من المحدَّد له.(سليمان، 2009، 317، طافش 2006، 189).

5...

6...

7...

نشاط (18):

أ – اختر موضوعاً من إحدى المواد الدراسية وحضِّره وفق استراتيجية التعلُّم التعاوني.

....

ب– شجِّع المعلمين الذين تشرف على توجيههم على تطبيق استراتيجية التعلُّم التعاوني، ثمّ ناقشهم في الصعوبات التي اعترضتهم في أثناء التطبيق وكيفية التغلب عليها.

....

....

وبعد أن تمّ عرض بعض الطرائق التعليمية ترى الباحثة أنه على الموجه في مساعدة المعلم أداءه، وذلك بتدريبه وبتشجيعه على استخدام أكثر من طريقة تدريسية حسب المواقف التعليمية، على أن ينتقل من طريقة لأخرى انتقالاً طبيعياً وليس مفاجئاً، وذلك حسب ما تتطلبه المادة التعليمية. لأن استخدام أكثر من طريقة في الحصة الدرسية يعزز عملية التعلم وهو ما تسعى إليه الاتجاهات التربوية التطويرية الحديثة، فالتكامل هو صفة من صفات الكثير من المواد التربوية، وإن ما ينطبق على استخدام التكامل في إعداد المواد التعليمية ينطبق على تدريسها في الحصة الدرسية، لأن نجاح عملية التعليم يتحكم بها مجموعة من العوامل، واختيار الطرائق التدريسية المناسبة من أهمها.

ويمكن تحديد دور الموجه في مساعدة المعلم على اكتساب مهارة اختيار طرائق التدريس المناسبة وحسن استخدامها فيما يلي:

– تبصير المعلمين بطرائق التدريس الفعَّالة في تدريس المواد التعليمية المختلفة، وتدريبهم على استخدام طرائق تدريس متنوعة تشد انتباه التلاميذ، وتثير مهارات التفكير لديهم.

– تنظيم زيارات متبادلة بين المعلمين لتبادل الخبرات التدريسية فيما بينهم.

– تزويد المعلمين باستمرار بالنشرات التعليمية الهادفة إلى تحسين طرائق تدريسهم.

– إجراء دروس نموذجية في استخدام طرائق تدريسية جيدة يحضرها المعلمون ويشاركون في تنفيذها.

– حث المعلمين على البحث والإطلاع، ومناقشة المشكلات التعليمية، والقيام بدراسات ميدانية عنها، واقتراح الحلول المناسبة لها، وخاصة ما يتعلق منها بطرائق التدريس المتنوعة.

اختبـــــار

أولاً: ضع إشارة (√) جانب العبارة الصحيحة وإشارة (×) جانب العبارة الخاطئة.

1- يعرّف أسلوب التدريس بأنَّه: مجموعة الأنشطة والإجراءات المترابطة والمتسلسلة التي يخطط لها المعلم وينفّذها في غرفة الصف. (   )

2- يعدّ التدريس فعّالاً إذا كان هناك تفاعل بين المعلم والمتعلم بقصد تحقيق أهداف معينة.
(   )

3- التقويم من خطوات الطريقة الإلقائية (المحاضرة).(   )

4- تعدّ طريقة المناقشة والحوار إحدى الطرائق الكشفية المستخدمة في التدريس.(   )

5 – من خطوات طريقة حلّ المشكلات فرض الفروض. (   )

6- تنمّي طريقة العرض أو البيان العملي المهارات اليدوية لدى المتعلم فقط. (   )

7- يحتاج أسلوب العصف الذهني إلى تدريب طويل من قبل مستخدميه. (   )

8- تبرز أهمية التعلُّم بالاكتشاف في أنه يُكسب المتعلم القدرة على الثقة بالنفس والاعتماد على الذات. (   )

9- للمجموعات التعاونية في التعليم التعاوني ثلاثة أدوار فقط هي: القائد والباحث والملاحظ.
(   )

10 – يشترط أن تكون المشكلة المختارة للدراسة في طريقة حلّ المشكلات من اختيار التلاميذ.
(   )

ثانياً: ضع دائرة حول الحرف الذي يمثّل الإجابة الأكثر صحة من بين الإجابات المتعددة :

1- من المعايير التي يجب على المعلم مراعاتها عند اختيار طريقة التدريس المناسبة:

أ – أن تتناسب مع الطرائق التدريسية التفاعلية.

ب – أن تسمح للتلاميذ بالمناقشة والحوار.

ج – أن تكون مناسبة للمستجدات التربوية.

د – العبارتان أ وج.

2- عند اختيار المعلم الطريقة الحوارية ينبغي مراعاة ما يأتي:

أ – طرح أسئلة على المتعلمين بين فترة وأخرى للتأكد من مدى فهمهم ومتابعتهم للدرس.

ب – التدرج من الأسئلة العامة إلى الأسئلة الخاصة.

ج – عمل اختبارات قصيرة للمتعلمين في نهاية النقاش.

د – إدارة الحوار بإتقان وفاعلية.

3- من أنواع المناقشة:

أ- المناقشة المبدئية.
ب – المناقشة الختامية.

ج – المناقشة القصيرة.
د- المناقشة المنظمة.

4- تمرٌ طريقة حلِّ المشكلات بالمراحل الآتية:

أ – التقديم ، العرض، جمع المعلومات، فرض الفروض، اختبار صحة الفروض.

ب – عرض المشكلة، جمع المعلومات، التطبيق.

ج – تحديد المشكلة، فرض الفروض، جمع البيانات المعلومات، اختبار صحة الفروض، التطبيق.

د – تحديد المشكلة، جمع المعلومات، التأكد من صحة الحلول، التعميم.

5- لنجاح طريقة العرض العملي لابدّ من توافر عدد من الشروط أهمها:

أ – المقدمة.

ب – عرض الموضوع.

ج – التثبيت والدمج.

د – إشراك التلاميذ بصورة دورية في أداء ما تمّ عرضه.

6- من خطوات التدريس بأسلوب العصف الذهني:

أ – إجراء فحص أو مراجعة سريعة لقوائم الأفكار.

ب – تذكير المعلم أعضاء المجموعة بالقواعد الأساسية للعصف الذهني.

ج – تقييم الأفكار على أساس معايير: الخبرة، والأصالة، والتكلفة.

د – العبارتان: أ و ج.

7- من أنواع التعلّم الاكتشافي:

أ - الاكتشاف غير موجه.
ب- الاكتشاف محدد الموضوع.
ج- الاكتشاف الحر.
د - الاكتشاف التلقائي.

8- من الأغراض الرئيسة للتعلم بالاكتشاف:

أ- تنمية تفكير التلاميذ بمستواه الرفيع.

ب - تنمية القدرة على جمع المعلومات.

ج - الملاحظة الدقيقة والموضوعية.

د- تنمية قدرة التلاميذ على إثارة الأسئلة وتبادل الإجابات.

س9- يعرّف التعلم التعاوني أنه:

أ- إحدى استراتيجيات التعليم والتعلّم المباشر.

ب- إحدى استراتيجيات التعليم غير المباشر.

ج- إحدى استراتيجيات التعلّم، وله أساليب متنوعة، تقوم على أساس تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة وغير متجانسة.

د- إحدى استراتيجيات التعلم، وله أساليب متنوعة، تقوم على أساس تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة ومتجانسة.

10 - من إيجابيات التعلّم التعاوني:

أ - التدرب على التفكير المنطقي وإثارة الأسئلة الهادفة.

ب - مشاركة أعضاء المجموعة جميعهم وتعاونهم لتحقيق الهدف المحدد.

ج - التدرب على فن الإصغاء للآخرين.

د - العمل ضمن مجموعات.

زميلي الموجه:

للتأكد من إجابتك الصحيحة، يمكنك مقارنتها مع ما هو موجود في خلف الصفحة.

الإجابة الصحيحة

السؤال الأول:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
×	√	×	×	√	×	×	√	√	×

السؤال الثاني:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ب	ب	ج	ج	د	ب	ج	أ	ج	أ

الوحدة الرابعة

دور الموجه التربوي في

توظيف تقنيات التعليم في العملية التعليمية / التعلميّة.

يتوقع منك زميلي الموجه التربوي / زميلتي الموجهة التربوية، من خلال قراءتك لهذه الوحدة التدريبية، ومشاركتك الفعَّالة في النشاطات التدريبية المنتمية لها، وإجابتك عن الاختبار التحصيلي في نهاية الوحدة أن تكون قادراً / تكوني قادرةً على تحقيق النتاجات الآتية:

1- الأهداف العامة:

- اكتساب معارف ومعلومات مفصلة ودقيقة عن تقنيات التعليم الحديثة وأهميتها في العملية التعليمية / التعلميَّة.
- القدرة على توظيف تقنيات التعليم الحديثة في عملك التوجيهي.

2- الأهداف السلوكية:

يتوقع منك تحقيق الأهداف السلوكية الآتية وذلك بأن:

- تعرّف الأتي:

(تقنيات التعليم، الوسائل التعليمية، تكنولوجيا التعليم، جهاز العرض العلوي (السبورة الضوئية)، الفيديو، الحاسوب، جهاز عرض الوسائط المتعددة، الإنترنت).

- توضِّح علاقة تقنيات التعليم بتكنولوجيا المعلومات.
- تعرّف بالدور الذي تلعبه التكنولوجيا في التعليم.
- تبيِّن أهمية تقنيات التعليم بالنسبة للمادة العلمية، وللمتعلم، والمعلم.
- توضِّح دور تقنيات التعليم في تحسين عملية التوجيه التربوي.
- تحدِّد معايير اختيار تقنيات التعليم.
- تشرح العوامل التي تؤثِّر في اختيار تقنيات التعليم.
- تصنِّف تقنيات التعليم من حيث: الحواس التي تعتمد عليها، وطريقة عرضها ودورها في عملية التعليم، وطبيعة الخبرة التي تقدِّمها.
- تعقد ورشة عمل للمعلمين لتوضيح دور تقنيات التعليم في العملية التعليمية التعلميَّة.

- تدرب المعلمين على كيفية استخدام الأجهزة التعليمية الآتية: جهاز العرض العلوي (السبورة الضوئية)، الفيديو، الحاسوب، جهاز عرض الوسائط المتعددة.

- تعمل مع المعلمين لإنتاج نماذج من تقنيات التعليم من خامات البيئة.

- تشرح استخدامات الفيديو في التوجيه التربوي.

- توضّح فوائد استخدام الحاسوب في التعليم.

- تشرح فوائد شبكة الإنترنت في التوجيه التربوي.

- تذكر مزايا الأجهزة التعليمية الآتية: جهاز العرض العلوي (السبورة الضوئية)، الفيديو، جهاز عرض الوسائط المتعددة.

- تتابع استخدام المعلمين لتقنيات التعليم في مواقف تعليمية صفية من خلال زياراتك الصفية لهم.

- تبيّن للمعلمين بشكل عملي كيفية عرض أحد الموضوعات التعليمية بوساطة الحاسوب وجهاز عرض الوسائط المتعددة.

دليل عمل الوحدة الرابعة

زميلي الموجه التربوي/ زميلتي الموجهة التربوية، يرجى منك إتباع الخطوات الآتية للتدرب على موضوع الوحدة وأنشطتها لتحقيق الأهداف المرجوة:

- تقوم بقراءة الوحدة قراءة ذاتية واعية قبل الحضور إلى الجلسة التدريبية، وتعدُّ ملاحظاتك واستفساراتك وتعليقاتك المناسبة على الجانب النظري للوحدة.

- تقوم بحل التدريبات والأنشطة التي تتضمنها الوحدة التدريبية، والإجابة عن الاختبار التحصيلي الموجود في نهاية الوحدة قبل الحضور إلى الجلسة التدريبية أيضاً.

- تقوم الباحثة بتنفيذ المادة التدريبية وإثراء بعض جوانبها وذلك في الجلسات التدريبية المخصصة لهذه الوحدة.

- تُعقد جلسة مناقشة لملاحظاتكم واستفساراتكم وتعليقاتكم المعدة مسبقاً حول فقرات الوحدة، وتبادل الآراء ووجهات النظر التي تسهم في توظيف تقنيات التعليم في العملية التعليمية / التعلمية – تقوم بتحضير درسٍ لإحدى المواد التعليمية، أو إحدى موضوعات التوجيه التربوي، ثمّ تعرضه على الزملاء بوساطة إحدى تقنيات التعليم المذكورة في الوحدة في ورشة العمل المخصصة لهذه الوحدة.

- ننفذ معاً زيارات ميدانية لبعض المدارس التي تشرفون عليها للاطلاع على كيفية توظيف المعلمين لتقنيات التعليم في بعض المواقف التعليمية الصفية، ومناقشة ذلك مع المعلمين وتقديم المقترحات للعمل على تحسين توظيفها في العملية التعليمية.

دور الموجه التربوي في

توظيف تقنيات التعليم في العملية التعليمية / التعلميّة.

مقدمة:

يتسم العصر الذي نعيشه اليوم بالثورة العلمية والتكنولوجيـــة، حيـــث يتـــوالى تـــراكم الاكتشافات والنظريات العلميَّة، وتطبيقاتها التكنولوجية بصورة لم تشهدها البشرية من قبل.

إننا نعيش عصر المعلوماتية الذي يحمل في طياته تغيّرات عديدة في مناحي الحياة جميعها ولعلَّ من أبرزها الاعتماد على العقل البشري أكثر من ذي قبل، وعلى الالكترونيات الدقيقة والتـــدفق السريع في المعلومات من خلال تكنولوجيا الحاسوب والاتصالات التي تكاد تلغي بُعد الزمان بعد أن ألغت بُعد المكان، هذا بالإضافة إلى أثر عولمة الاقتصاد، ومجالات الفضاء علـــى التنـــوع الثقافي. ونتيجة لهذه التغيرات كان من الضروري الاستجابة لها من خلال تطـــوير مؤسســـات المجتمع بأنواعها وأشكالها وأحجامها كافة، على أن مؤسسات التربية في أيِّ مجتمع هي الأولى بالتطوير لمواكبة طبيعة العصر، والاستجابة للتحولات التي تشمل مجالات الحياة المختلفة.

كلُّ ما تقدم يضع على عاتق التربية أن تستجيب لتلك الثورة التكنولوجية، بحيث تعكس في برامجها عناصر هذه التكنولوجيا، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى تستفيد التربية من نتاجـــات هذه الثورة في تفعيل عملياتها، وتحقيق أهدافها. وبعبارة أخرى، ينبغي على التعليم المدرسي أن يستعين بأحدث الأساليب التكنولوجية في تخطيط مناهجها الدراسية وتنفيذها وتقويمها، ومن ثـــم تطويرها لمواكبة متطلبات العصر الحالي. (علي، 2002، 19 - 20).

لذلك لم يعد اعتماد أي نظام تعليمي على التقنيات التعليمية درباً من الترف، بـــل أصـــبح ضرورة من الضرورات لضمان نجاح تلك النظم وجزءاً لا يتجزأ من بنية منظومتها.

ومع أن بداية الاعتماد على التقنيات والوسائل في عمليتي التعليم والتعلم يعود إلى قـــرن سابق، إلاّ أنَّ ما ساعد على تطورهـــا ظهـــور الـــنظم التعليميـــة الحديثـــة. (ســـنقر، 2008، 395 – 396).

أولاً: تعريف تقنيات التعليم:

لقد استخدم مصطلح تقنيات التعليم في أحيان كثيرة ليحلّ محلّ مصـــطلحات الوســـائل التعليمية أو الوسائل السمعية البصرية، أو الوسائل المعينة، إلى درجة أنه قد غلب على تفكيـــر

كثير من المعلمين والمشتغلين في مجال التربية والتعليم أن مصطلح التقنيات التعليمية ما هو إلاّ مرادف لمصطلح الوسائل التعليمية، وأنَّ مصدر هذا المصطلح هو رغبة المربين في تطوير مصطلح الوسائل التعليمية أو الوسائل السمعية البصرية لتتماشى مع الوسائل التعليمية الحديثة، التي أمكن التوصل إليها نتيجة التقدم العلمي والتكنولوجي الناتج عن تطبيق المعارف العلمية المتقدمة في مجال صناعة الأجهزة والمواد التعليمية خاصة في ميادين الحاسوب والإذاعة والتلفاز، وأجهزة العرض المعتم والشفاف وأشرطة التسجيل وغير ذلك من المواد والأجهزة التعليمية الحديثة.

هذا الخطأ الشائع في النظر لتقنيات التعليم قد يرجع إلى أنَّ التقنية بالنسبة للكثيرين تعني الآلات والأدوات الالكترونية التي تمثّل الجوانب الملموسة من التقنية التي تستخدم في مناحي الحياة اليومية، وتغيب عن الذهن في حمّى الانبهار التقني، الجوانب غير الملموسة في التقنية، وهي العمليات والنظم والمهام المعقدة التي ينبغي تخطيطها وإدارتها وتقويمها، للحصول على المنتجات المرغوبة، ومن هنا تأتي أهمية **تعريف التقنية بأنّها**:" التطبيق المنظم للمعرفة العلمية " ليؤكد على أنَّ الآلة تعتمد على الأسلوب (النظام، أو العملية، أو الطريقة) وهي تعدُّ جزءاً بسيطاً من هذا الميدان الواسع.(شمى وإسماعيل، 2008، 13 – 15).

إذاً تشمل تقنيات التعليم الجانبين النظري والتطبيقي، فهي تقدِّم إطاراً معرفيا لدعم التطبيق، وتوفر قاعدة معرفية حول كيفية التعرُّف على المشكلات التعليمية وحلّها.

أمّا مصطلح تكنولوجيا التعليم فتعرّفه الموسوعة الأمريكية بأنّه: العلم الذي يسعى إلى دمج المواد التعليمية والأجهزة وتقديمها لتنفيذ عملية التعليم وتحسينها. وهي تقوم على عاملين هما: الأجهزة والمواد التعليمية التي تحوي البرمجيات والصور من أجل تحقيق الأهداف التعليمية. (السيد، 2000، 27).

ويُعدّ **تعريف لجنة دراسة تكنولوجيا التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية من التعاريف الدقيقة والذي هو**: العمل وفق نظام ومنهج في تصميم طريقة التدريس وتنفيذها وتقويمها في ضوء أهداف محددة، على أساس نتائج البحوث في مجال التعليم، والاتصال الإنساني الفعَّال، واستعمال خليط من المصادر الإنسانية وغير الإنسانية بغرض تدريس أكثر فعَّالية. (سنقر، 2008، 397).

إذاً، المفهوم الحديث لتكنولوجيا التعليم يقوم على استخدام الحاسوب، والمختبرات العلمية، إضافة إلى التدريب المستمر للمعلمين على أساليب التدريس الحديثة.

نشاط (1):

أ- اكتب بأسلوبك الخاص تعريفاً لتقنيات التعليم.

....

....

ب- ناقش مع زملائك علاقة تقنيات التعليم بتكنولوجيا المعلومات.

....

....

والموجه التربوي هو ليس في حالة اختيار، بل هو أمام واقع لا مهرب منه، وعليه أن يستفيد من التطور التكنولوجي، وأن يستوعبه، وأن يأخذ بحسناته ويهمل سيئاته، نظراً لما يؤدِّيه من دور حيوي في مجال تنمية خبرات المعلمين.

لقد أحدثت الثورة الالكترونية تغييراً في منظومة التعليم، ولاسيَّما التوجيه التربوي والإدارة، وساعدت في التوظيف الفعَّال لوقت الموجهين وطاقاتهم، كما ساعدت في تطوير قدرات المعلمين على امتلاك مهارات متعددة، مؤكِّدة الدور الذاتي لكل منهم في إغناء العملية التربوية.

ومن هنا فإنَّ توظيف الموجه التربوي لتكنولوجيا التعليم في برامجه التوجيهية يُعدُّ فناً وعلماً في آن واحد. فالأجهزة وتقنيات التعليم تساعد الموجه في تحسين عمله وتفاعل المعلمين معه برغبة وحماسة، فالتقنيات تثير انتباه المعلمين واهتماماتهم، وتسهِّل عملية التعلُّم لديهم. (سنقر، 2008، 397).

ويمكن **بيان الدور الذي يمكن أن تلعبه التكنولوجيا في التعليم** على النحو الآتي:

1- تلعب التكنولوجيا دور المرشد الذي يساعد المعلم في توجيه المادة العلمية للمتعلم، ويبدل من الطريقة التقليدية للتعليم في شرح الدرس وتقديم المعلومة، فالتكنولوجيا بوسائلها المتطورة جميعها تستطيع أن تغيِّر بشكل جذري المستوى التعليمي الخاص بالمعلم، وقدرته في كيفية تقديم المنهج للتلميذ على نحو يعطى فرصة أكبر وأسهل في الفهم وتلقي الدروس. وهذا بدوره

سيعكس مدى قدرة التلميذ على تنمية قدراته الذهنية والفكرية في التعلُّم، وصقل مواهبه وإمكاناته الإبداعية في دراسته ونشاطاته المدرسية.

2- إنَّ وسيلة تعليمية حديثة كالحاسوب تكون محطَّ أنظار المتعلمين لاستخدامه في مجال التعليم، واتخاذه كمرشد أو معلم الكتروني مساعد يرشدهم ببرامجه المتنوعة ووظائفه المختلفة في مجال التعليم، واكتشاف المواهب الجديدة، وتنمية القدرات العقلية في المواد الدراسية والتعليمية المختلفة.

3- توفر التكنولوجيا مصدراً غزيراً من المعلومات التي يحتاج لها العاملون في المجال التربوي جميعهم من موجهين تربويين وإداريين ومعلمين وتلاميذ على حد سواء. فقد أصبح الانترنت بحراً واسعاً يحتوي على معلومات وافرة كالموسوعات والقواميس والخرائط وغيرها من المصادر المعرفية التي يصعب الحصول عليها بالطرق التقليدية في البحث.

4- فتحت التكنولوجيا كمصدر للتخاطب فرعاً واسعاً أصبح فيه المعلم والمتعلم في تواصل عبر شبكة الانترنت. كما أصبح الانترنت وسيلة تواصل فعَّال بين الموجه التربوي والمعلم والعاملين في المدرسة، وبين المعلم وغيره من المعنيين بالعملية التعليمية.

5- إن ارتباط التكنولوجيا بالعملية التعليمية / التعلميَّة أمر لابدَّ منه. وعلى المعلم أن يهيِّئ المتعلم لمواجهة العالم الحقيقي المليء بالمستجدات التكنولوجية والتقنية الحديثة بعد تخرجه من المدرسة. لقد أصبحت معظم قطاعات العمل الحكومية والخاصة تتطلب خبرة ومهارة في استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة، ومنها الحاسوب.(شمى وإسماعيل، 2008، 24 – 32).

نشاط (2):

اقترح أدواراً أخرى يمكن أن تلعبها التكنولوجيا في تحسين التعليم.

....

....

....

ثانياً: أهمية تقنيات التعليم في العملية التعليمية / التعلميَّة:

تظهر أهمية تقنيات التعليم من خلال تأثيرها في عناصر العملية التعليمية / التعلميَّة الثلاثة، المادة العلمية، والمتعلم، والمعلم، وفيما يلي بعض فوائدها:

- **أهميتها للمادة التعليمية:**

تكمن أهمية استخدام تقنيات التعليم في غرفة الصف للمادة التعليمية في النقاط الآتية:

- تبسيط المعلومات، وتوضيح الأفكار والمفاهيم، وتساعد على إبقائها حيَّة في ذهن المتعلم.

- تساعد في إكساب الخبرات المتضمنة في المادة التعليمية إلى المتعلمين بالرغم من اختلاف مستوياتهم واهتماماتهم.

- تساعد على إكساب المهارات إلى أكبر عدد من المتعلمين، وفق إدراك حسي متقارب.

(أبو عابد، 2005، 140).

- تساهم في تطوير المناهج التعليمية، كونها أصبحت مكوِّن أساسي من مكونات المنهج. (Price &Oliver ، 2007 ، 17).

- **أهميتها للمتعلم:**

إنَّ استخدام تقنيات التعليم في غرفة الصف تعود بالفائدة على المتعلم وتثري تعلمه، وذلك من خلال الآتي:

- تنمِّي في المتعلم حبَّ الاستطلاع وترغبه في التعلم.

- تقوي العلاقة بين المتعلم والمعلم، وبين المتعلمين أنفسهم، وخاصة إذا استخدمها المعلم بكفاية.

(الحيلة، 2000، 72).

- تحفِّز المتعلم على التفاعل والتشارك في الأنشطة خلال المواقف التعليمية / التعلميَّة.

- تحرِّر المتعلم من دوره كمتلق للمعلومات إلى أن يصبح محوراً للعملية التعليمية / التعلميَّة، فيثق بنفسه ويعتمد عليها.

- تقوِّي شعور المتعلم بأهمية المعلومات والمعارف التي اكتسبها في أثناء المواقف التعليمية التعلميَّة.

- تقوّي في المتعلم روح التأمل، وتساعده في استنباط المعارف الجديدة التي قد يحتاجها لحلّ المشكلات.

- توسّع مجال الخبرات التي يمرّ بها المتعلم، وتجعلها أكثر فاعلية، وأبقى أثراً، كما تساهم في تكوين اتجاهات مرغوب فيها لديه. (أبو عابد، 2005، 140 – 141).

- تعالج اللفظية والتجريد، وتزيد من ثروة المتعلمين وحصيلتهم من الألفاظ. (الحيلة، 2007، 114 – 115).

- تعمل على تنويع أساليب التعزيز التي تؤدي إلى تثبيت الاستجابات الصحيحية وتأكيد التعلم، ويأتي ذلك مثلاً من خلال استخدام بعض الأجهزة في تثبيت صوت ونطق المتعلم ومقارنتها مع ما هو مسجل، أو مشاهدة فيلم تعليمي للإجابة عن أسئلة أو حلول لمشكلات ومواقف تعليمية. (السعود، 2008، 70).

- أهميتها للمعلم:

إنَّ استخدام تقنيات التعليم في عملية التعليم تفيد المعلم وتساعده وتحسن أداءه في إدارة الموقف التعليمي، وذلك من خلال الآتي:

- تساعد المعلم على رفع كفاياته المهنية.

- تغيِّر دور المعلم من ناقل للمعلومات، إلى دور المخطط، والمنفذ، والمقوّم للتعلم، بالإضافة إلى أنه أصبح ميسراً للعملية التعليمية، ومنظماً للمعرفة، ومخرجاً للمحتوى التعليمي.

- تساعد المعلم على عرض المادة التعليمية وتقديمها بطريقة شائقة وجاذبة للانتباه.

- تساعد المعلم على استغلال الوقت وإدارته بصورة جيدة.

- تساعد المعلم في إثارة الدافعية لدى المتعلمين، وذلك من خلال القيام بالنشاطات التعليمية لحلّ المشكلات أو اكتشاف الحقائق.

- تساعد المعلم في التغلب على حدود الزمان والمكان في غرفة الصف، وتزيد من فرص التعليم، وذلك من خلال عرض بعض الوسائل عن ظواهر بعيدة حدثت، أو حيوانات انقرضت،

أو أحداث وقعت في الماضي، أو ستقع في المستقبل. (طربيـــه، 2008، 19، الحيلـــة، 2007، 114، الحيلة، 2000، 71 - 72)، (19 - 17، 2007 ، pricr & oliver).

نشاط (3):

أضف فوائد أخرى لتقنيات التعليم، تؤثّر في عناصر العملية التعليمية / التعلميّة الثلاثة لمستها بنفسك من خلال توظيف المعلم لها في غرفة الصف:

أ- بالنسبة للمعلم:

....

....

ب-بالنسبة للمتعلم:

....

....

ج - بالنسبة للمادة العلمية:

....

....

ثالثاً: دور تقنيات التعليم في تحسين عملية التوجيه التربوي:

للوسائل التعليمية دور كبير في تحسين عملية التوجيه التربوي ومن ثمّ التعليم من حيث:

1- **إثراء التعليم:** فهي توسِّع دائرة خبرات المتعلم، وتيِّسر بناء المفاهيم لديـــه، وتعمـــل علـــى تخطي الحدود الجغرافية والطبيعية، ولا ريب في أنَّ هذا الدور تضاعف حالياً بسبب التطورات التقنية المتلاحقة التي شكّلت من البيئة المحيطة بالمدرسة تحدياً لأساليب التعليم والتعلم المدرسية، لما تزخر به هذه البيئة من وسائل اتصال متنوعة تعرض الرسائل بأســاليب مثيــرة ومشـــرقة وجذّابة. (شمى وإسماعيل، 2008، 49).

2- **جودة التعليم:** ويعني زيادة فعاليته، وجعله أكثر جدوى وكفاءة، وذلك عن طريق تقديم المادة التوجيهية بطريقة أكثر تشويقاً للمعلم. فالهدف الرئيس لتقنيات التعليم تحقق أهداف تعلـم قابلـة للقياس بمستوى فعَّال من حيث توفير الوقت والجهد والمصادر.

3- **تلبية حاجات المعلمين واستثارة دافعيتهم للنمو المهني:** فالمعلمون متباينون في حاجـاتهم التربوية، ومن خلال استخدام تقنيات التعليم المختلفة، يتمُّ تزويدهم بالخبرات التي تثير اهتمامهم بـ:

- تكوين المفاهيم التربوية الصحيحة، وذلك من خلال توضيح المفهوم ودلالاته بأساليب مختلفة، تجعل المعلم يدرك حقيقة المعنى والمضمون.

- تجعل الخبرات التربوية التي يمرُّ بها المعلمون أقرب إلى الواقعية، وبالتالي يصبح لها معنـى ملموساً وثيق الصلة بالأهداف التي يسعون إلى تحقيقها.

- التحفيز ومراعاة الفروق الفردية بين المعلمين.

- الإيجابية الضرورية للارتقاء بالعمل التربوي. (سنقر، 2008، 400 – 401).

نشاط (4):

اذكر أدواراً أخرى لتقنيات التعليم تسهم في تحسين عملية التوجيه التربوي. ثمّ ناقشـها مع زملائك.

....

....

رابعاً: معايير اختيار تقنيات التعليم:

من أهمِّ معايير اختيار تقنيات التعليم ما يأتي:

1- أن ترتبط التقنية التعليمية بالهدف الذي نسعى إلى تحقيقه منها، كتقديم المعلومات أو اكتساب المتعلم لبعض المهارات أو تعديل اتجاهاته. فالأفلام المتحركة مثلاً تصلح لتقديم المعلومات التي يكون عنصر الحركة أساسياً فيها، بينما تفي الصور والأفلام الثابتة بالغرض إذا لم تكن الحركة مهمة في الموضوع. وبالمثل إذا كان الهدف من الدرس أن ينطق المتعلم الكلمات نطقاً صحيحاً،

كان من الضروري أن يسجّل المتعلم حديثه ليتبيّن مدى اكتسابه لقواعد النطق الصحيح في اللغة. أمَّا إذا كان المطلوب هو إثارة اهتمام المتعلم بموضوع الدرس وتنمية استعداده لاستقبال الخبرات الجديدة، فقد يكون من المفيد أن يقوم المعلم بعمل لوحة يعرض عليها بالصور والرسومات النواحي التي يشملها الموضوع والمشكلات التي تتصل به، وتتناولها دراسته في الحصص التالية، كما هو الحال عند دراسة البترول في البلاد العربية مثلاً، فيوضّح المعلم على لوحة العرض خريطة تبيِّن أماكن حقول البترول في العالم العربي، ويثير بعض الأسئلة حول مقدار الإنتاج السنوي منه، والمخزون تحت الأرض، والصناعات التي تتصل به، وعلاقته بمصادر الطاقة الأخرى، وغير ذلك. (الحيلة، 1999، 44).

2- أن ترتبط محتويات التقنية التعليمية بموضوع التعلم، فهناك بعض الوسائل التعليمية يتمُّ إعدادها وإنتاجها بطريقة تجارية (جاهزة) مثل: الأفلام التعليمية، ويكون هناك أجزاء من محتويات الوسيلة لا ترتبط بموضوع التعلُّم (الدرس)، ولذا يكون أمام المعلم أحد البديلين الآتيين إمَّا استبدال الفيلم بفيلم آخر يتضمن الجزء الخاص بموضوع التعلُّم، أو الاقتصار على عرض جزء من الفيلم الذي يرتبط بالموضوع ذاته. وهذا يتطلب من المعلم إتقان بعض المهارات عند التخطيط لاستخدام الوسيلة. (علي، 2002، 59).

3- أن تكون المعلومات التي تحملها التقنية التعليمية / التعلميّة صحيحة ودقيقة وحديثة (الحيلة، 2007، 146)، أي أن تكون المادة العلمية للوسيلة حديثة وخالية من الأخطاء العلمية والفنية. وعلى سبيل المثال: عندما نختار خارطة تبيّن طرق المواصلات أو المحاصيل الزراعية في الجمهورية العربية السورية، يجب أن تكون مواقع الأماكن المعينة صحيحة، وعلينا أن نختار أحدث المعلومات وأدقها، فإذا لم تكن في السنة نفسها التي تعلّم فيها المادة، فلتكن في السنة السابقة، وليس قبل عشر سنوات أو أكثر.

4- أن تعمل الوسيلة التعليمية على تنفيذ استراتيجية الدرس،(شمى، وإسماعيل، 2008، 40) وتنفيذ الأنشطة التعليمية المصاحبة له.

5- أن تكون التقنية التعليمية ملائمة لأعمار المتعلمين وخصائصهم، فيجب ألاّ تكون الوسيلة أقلّ من مستوى المتعلمين، كما ينبغي ألاّ تكون أعلى من مستواهم بكثير فيصعب عليهم فهمها أو ربطها بخبراتهم السابقة، بل يجب أن تكون أعلى بقليل من مستوى المتعلمين حتى تستثير دافعيتهم للتعلم. (علي، 2002، 59 - 60).

6- أن تؤدّي التقنية التعليمية إلى زيادة قدرة المتعلم على التأمل والملاحظة، والتفكير العلمي، (شمى، وإسماعيل، 2008، 40) ويتوقف ذلك على عاملين هما: طريقة إنتاج الوسيلة وتقديم المعلومات وعرضها، والأسلوب الذي يتبعه المعلم عند تخطيط استراتيجية استخدام الوسيلة. فمثلاً: هناك من الأفلام التعليمية ما يعرض المشكلة، ويجمع البيانات عنها، ويعرض الأسباب التي أدَّت إليها، ويعرض الحلول لها. وأفلام أخرى تعرض المشكلة التعليمية، وتترك فرصة للطلاب للتفكير فيها، ووضع الحلول المناسبة لها. وتعرف بالأفلام ذات النهاية المفتوحة. (علي، 2002، 61).

7- أن تكون التقنية التعليمية بسيطة وواضحة، وغير معقدة وخالية من مؤثرات التشويش والدعاية، لأنّ التعقيد يؤدّي إلى تشتيت انتباه المتعلمين، وصرفهم عن المادة التعليمية، وكلما زادت بساطة الوسيلة التعليمية زاد تأثيرها على المتعلمين، على ألاّ تخلّ هذه البساطة بقدرتها وفاعليتها في التعليم. (الحيلة، 2007، 146).

نشاط (5):

ضع ثلاثة معايير أخرى لاختيار تقنيات التعليم:

....

....

....

خامساً: العوامل التي تؤثر في اختيار تقنيات التعليم:

- استراتيجية التدريس:

إن إتباع المعلم استراتيجية معيَّنة في التدريس تفرض عليه وسيلة تعليمية معيَّنة، فمثلاً إذا اختار استراتيجية المناقشة، فإنَّه يفضِّل اختيار الشفافيات أو الشرائح الشفافة أو اللوحات، لأن هذه الوسائل تساعد على حدوث التفاعل الصفّي.

- نوع العمل المطلوب أداؤه:

أي مستوى الهدف الذي حدَّده المعلم في أثناء تخطيطه للدرس، والمطلوب من المتعلم إنجازه. هذا يؤثر في اختيار استراتيجية التدريس، وبالتالي في اختيار نوع الوسيلة.

- خصائص المتعلمين:

وتتمثل في الخصائص الجسمية والنفسية والوجدانية والمعرفية، وكلُّ هذه الخصائص وغيرها تؤثر بالتأكيد على اختيار المعلم للوسيلة التعليمية التي سيستخدمها.

- الإمكانات المادية والفنية المتاحة:

وتشمل الإمكانات المادية الأبنية المدرسية ومدى توافر قاعات العرض، والوسائل التعليمية ذاتها، أو توافر الإمكانات المالية لشراء المواد الخام اللازمة، وكذلك توافر الإمكانات الفنية لصنع أو استخدام الوسيلة التعليمية الناجحة.

- اتجاهات المعلم ومهاراته:

إن اتجاه المعلم الإيجابي نحو وسيلة دون أخرى، أو اتجاهه نحو استخدام الوسائل عامة، له أثر بالغ في مدى نجاح هذه الوسيلة، يضاف إلى ذلك مهارته في الاستخدام فبعض المعلمين قادرون على استخدام جهاز عرض الشفافيات، وغير قادرين على استخدام جهاز الأفلام السينمائية، لذلك نجد أنه يفضّل استخدام الشفافيات. وينبغي على المعلم اختيار الوسيلة بشكل موضوعي بعيداً عن الذاتية، الأمر الذي يؤدِّي إلى تخطيط سليم للدرس وضمان تحقيق الأهداف المنشودة. (السيد، 2002، 56 – 57).

نشاط (6):

أعط مثالاً واحداً لكل من العوامل التي تؤثر في اختيار الوسيلة التعليمية.

إستراتيجية التدريس...

نوع العمل المطلوب أداؤه...

خصائص المتعلمين...

الإمكانات المادية والفنية المتاحة..

اتجاهات المعلم ومهاراته...

سادساً: أسس استخدام تقنيات التعليم في التوجيه التربوي:

ما أسس استخدام تقنيات التعليم في التوجيه التربوي ؟

أن تكون التقنية المختارة ضمن نظام تعليمي متكامل، وهذا يعني أن تقنيات التعليم لم يعد ينظر إليها على أنها أدوات للتعليم وللتوجيه التربوي يمكن استخدامها في بعض الأوقات، والاستغناء عنها في أوقات أخرى، فالنظرة الحديثة لتقنيات التعليم تقع ضمن العملية التربوية عامة، بما فيها التوجيه التربوي، تقوم على أساس تصميم وتنفيذ جوانب التعليم والتعلم جميعها ، وتضع تقنيات التعليم عنصراً من عناصر النظام التعليمي. (سنقر، 2008، 402).

سابعاً: قواعد استخدام تقنيات التعليم:

ينبغي على الموجه التربوي (كمدرب) مراعاة الأمور الآتية عند استخدامه تقنيات التعليم في عمله التوجيهي:

أ – في مرحلة التحضير قبل استخدام التقنية:

- تحديد الوسيلة المناسبة.
- التأكد من توافرها.
- التأكد من إمكانية الحصول عليها.
- تجهيز متطلبات تشغيل الوسيلة.
- تهيئة مكان عرض الوسيلة. (عبد الرحيم، 2006، 11).

ب – في مرحلة الاستخدام: توجيه المعلمين إلى:

- تهيئة المتعلمين لتقبل استخدام التقنية الجديدة.
- استخدام التقنية في الوقت المناسب والمكان المناسب.
- التأكد من إمكانية استفادة المتعلمين جميعهم من تقنية التعليم المستخدمة.

- التنويع في استخدام تقانات التعليم تحفيزاً للمتعلمين، وتجنيبهم الملل.

- التعاون مع المتعلمين وتوضيح ما يطرحونه من استفسارات تتعلق بكيفية استخدام الوسيلة.

(سنقر، 2008، 402).

ج – مرحلة ما بعد الاستخدام:

لا تقل مرحلة عرض الوسيلة واستخدامها أهمية عن المراحل الأخرى، فهناك بعض الأنشطة التي يمكن أن يقوم بها الموجه التربوي والمعلمون بعد العرض، وهي:

- نقاش حول الأفكار التي تتضمنها الرسالة التي نقلتها الوسيلة التعليمية.

- متابعة الوسيلة، فقد يعالج محتوى الوسيلة بعض جوانب الموضوع وليس كلّها، مما يثير الرغبة عندهم في البحث والاستقصاء، فينظّم المعلم النشاطات للمتابعة كإجراء تجربة، أو تقرير، أو العودة للمكتبة، أو البيئة المحلية. (الحيلة، 2007، 151).

نشاط (7):

صمّم درساً لإحدى المواد الدراسية، وحضّر الوسائل التعليمية المناسبة لتنفيذ الدرس وفق المراحل الثلاث السابقة.

....

وعلى الموجه التربوي أن يراعي النقاط الآتية عند استخدامه تقنيات التعليم:

- تحديد الأهداف التربوية التي يمكن أن تحققها تقنية التعليم بما يعود بالفائدة على المعلم والمتعلم والمنهاج... الخ.

- قدرة الموجه التربوي على تحديد هذه الأهداف يساعده على الاختيار السليم لتقنية التعليم المناسبة التي تحقق هذا الهدف أو ذاك.

- معرفة وافية بخصائص المعلمين. فالموجه التربوي عليه أن يكون عارفاً بكلّ المعطيات والبيانات الخاصة بالمعلمين من حيث خبرتهم ومستوى تأهيلهم واهتماماتهم وحاجاتهم، ليضمن الاستخدام الفعّال لتقنيات التعليم من قبلهم.

- تهيئة الجو المناسب لاستخدام تقنيات التعليم. ويشمل ذلك الظروف الطبيعية جميعها للمكان الذي ستستخدم فيه التقنيات، فيما يتعلق بالمكان المناسب والزمان المناسب.

- تقويم جدوى استخدام التقنية في أساليب التوجيه التربوي، ومعرفة اتجاهات المعلمين وميولهم ومهاراتهم، ومدى قدرة التقنيات المستخدمة في تحسين العملية التعليمية التربوية. كما يتضمن التقويم النتائج التي ترتَّبت على استخدام الوسيلة مع الأهداف التي أعدَّت من أجلها. (سنقر، 2008، 403 - 404).

ثامناً: تصنيف تقنيات التعليم:

لقد اختلف التربويون في تصنيفهم لتقنيات التعليم، تبعاً للأسس التي يمكن اعتمادها في التصنيف، فمنهم من صنَّفها على أساس الحواس التي تتأثر بها مباشرة، ومنهم من صنَّفها على أساس طريقة عرضها، أو على أساس دورها في عملية التعليم، وعلى أساس عدد المستفيدين منها، ومنهم من صنَّفها من حيث وظيفتها، أو من حيث طبيعة الخبرة التي تقدِّمها. وسأحاول عرض بعض هذه التصنيفات ليس لاختيار أو تبني أفضلها، بل قد نحتاج لأيِّ تصنيف منها في مواقف تعليمية مختلفة. ومن هذه التصنيفات ما يأتي:

1- تصنيف تقنيات التعليم من حيث الحواس التي تعتمد عليها:

أ- وسائل بصرية: وهي الوسائل التي تعرض للمتعلمين مثيرات بصرية فقط.(السعود، 2008، 61، القلا وصيام، 1995، 35).

ب- وسائل سمعية: وتشمل الوسائل التي تعتمد في استقبالها على حاسة السمع عند المتعلم جميعها، ومنها اللغة اللفظية المسموعة، والتسجيلات الصوتية، المذياع، والاسطوانات بأنواعها، والإذاعة المدرسية.(الحيلة، 2000، 110، القلا وصيام، 1995، 35)

ج- وسائل سمعية بصرية: وهي التي تضمُّ الأدوات التي تعتمد على حاستي السمع والبصر، أي تحمل نوعين من الرموز الصوتية والبصرية. (شمى وإسماعيل، 2008، 39).

د – وسائل لمسية: وهي التي تخاطب حاسة اللمس، وهي مهمة لتعلُّم التلاميذ غير العاديين من المعاقين بصرياً أو سمعياً أو عقلياً، وقد وصل الاهتمام بهذه الوسائل إلى ابتكار برامج خاصة لتعليمهم. (عبد الرحيم، 2006، 16).

2- تصنيف تقنيات التعليم من حيث طريقة عرضها:

أ- وسائل تعرض من خلال أجهزة مثل: الأفلام التعليمية، والشفافيات والتسجيلات الصوتية.

ب-وسائل تعرض بذاتها مثل: الأشياء، العيِّنات، والنماذج، واللوحات التعليمية.... (علي، 2002، 49 – 50).

3- تصنيف تقنيات التعليم على أساس عدد المستفيدين منها:

أ – وسائل فردية: ويقصد بها وسائل التعلم الذاتي، حيث يتمُّ التعلم بوساطتها بشكل فردي.

ب – وسائل جماعية: وهي وسائل تستخدم لتعليم مجموعة من المتعلمين يجلسون معاً في مكان معين وفي الوقت ذاته.

ج – وسائل جماهيرية: وهي وسائل تستخدم لتعليم عدد كبير من المتعلمين في أماكن مختلفة في الوقت ذاته، كالتعلم من تلفاز الدارة المفتوحة والمذياع. (طربيه،2008، 113 – 114، القلا وصيام، 1995، 35 – 36).

4- تصنيف تقنيات التعليم على أساس دورها في عملية التعليم:

تصنَّف الوسائل من حيث دورها في عملية التعليم إلى:

أ – الوسائل الرئيسة: وهي الوسائل التي تستخدم كمحور للتعليم في موقف تعليمي تعلُّمي، مثل التلفاز، أو تستخدم عن طريق المتعلم كمحور رئيس لتعليمه، مثل: الحاسوب والتعليم المبرمج.

ب – الوسائل المتمِّمة: لكلٍّ وسيلة وظيفتها وحدودها، ولزيادة حدود فاعليتها قد يُستعان بوسائل أخرى متمِّمة للوسائل الرئيسة، مثل استخدام ورقة خاصة بعد مشاهدة برنامج تلفازي لتجربة علمية.

ج – **الوسائل المكمّلة:** عندما يرى المعلم أن مجموعة الوسائل التي استخدمها في الموقف الصفّي غير كافية للدراسة، فعليه أن يستخدم وسائله الخاصة به، والتي قد تكون من إنتاجه أو مجهزة من قبل. (الحيلة، 2007، 107).

نشاط (8):

أ– من خبرتك التربوية، اذكر أمثلة على:

– تصنيف تقنيات التعليم من حيث الحواس التي تعتمد عليها:

....

....

....

– تصنيف تقنيات التعليم على أساس عدد المستفيدين منها :

....

....

....

ب– اكتب من خبرتك تقريراً يوضّح تقادم بعض تقنيات التعليم وهجر المعلمين لاستعمالها في التدريس.

....

....

تاسعاً: توظيف تقنيات التعليم في العمل التوجيهي:

لقد صاحب عصرنا المتميز بالانفجار المعرفي والسكاني والتكنولوجي والعولمة والانفتاح العلمي القائم على شبكات الاتصال، تطور في تقنيات التعليم، فدخلت أساليب وطرائق حديثة على التربية لتواكب الزيادة الهائلة في حجم المعارف الإنسانية، وهناك على سبيل المثال لا الحصر برامج التعلُّم الذاتي، والتعلُّم المستمر مدى الحياة، والتعلُّم عن بعد، والتعليم المبرمج، وحتى تؤدي هذه الاتجاهات دورها في رفع مستوى التعليم لابدّ للعامل التربوي من توظيف الأجهزة والمواد والأدوات التعليمية المتوافرة في مؤسساتنا توظيفاً وظيفياً، بالقدر الذي يتناسب مع مستجدات العصر وتطلعات المربين، وفيما يلي عرض لبعض التقنيات التوجيهية التطويرية،

التي يمكن للموجه التربوي استخدامها في مجال عمله التوجيهي، بما يحقق مزيداً من الكفاءة والفاعلية للنشاطات التدريبية والتقويمية، ومن هذه التقنيات: (أبو عابد، 2005، 147 – 148).

1- جهاز العرض العلوي (السبورة الضوئية):

يعدُّ جهاز العرض العلوي من أبسط وسائل الاتصال البصري، وأكثرها استعمالاً في المؤسسات التعليمية والتدريبية. فهو من الأجهزة التي تسقط بقعة ضوئية، وتعمل على انعكاس الصور والكلمات على الشاشة (البغدادي، 2002، 349)، ونظراً لفوائده وأهميته، فقد تزايد استعماله في مجال التعليم بسرعة كبيرة خلال العقود الماضية، ليصبح أكثر الوسائل البصرية المستعملة في الصفوف المدرسية وفي الجامعات،(الحيلة، 2007، 300).

- ومن ميزاته:

- يبقي الاتصال مستمرا بين المدرب والمتدربين، لأنَّ المدرب يبقى مواجها للمتدربين ولا يحصل انقطاع بينه وبينهم.
- يعرض أنواع الشفافيات جميعها بوضوح.
- لا يحتاج إلى تعتيم، مما يتيح الفرصة للمتدربين، ليكتبوا ما يريدون من ملاحظات.
- يقدِّم صورة مكبَّرة أو مناسبة للمشاهدين.
- لا يحتاج إلى مسافة كبيرة ليقدِّم صورة مكبَّرة وواضحة.
- يمنح المدرب فرصة ليرسم، أو يكتب على الشفافية خلال التدريب وأمام المتدربين.
- يجذب انتباه المتدربين إلى المادة المدوَّنة على الشفافية.
- يساعد غي عرض المعلومات أو الرسومات المدونة على الشفافية ذات الطبقات بالتدريج.
- يمكن ربط الجهاز وتكامله مع أجهزة أخرى مثل الفيديو والحاسوب. (أبو عابد، 2005، 149، والقلا وصيام، 1995، 180 – 181)

نشاط (9):

هل لجهاز العرض العلوي (السبورة الضوئية) سلبيات ؟ أذكرها إن وجدت.

....

....

....

وفيما يلي مجموعة من الإرشادات التي ينبغي على الموجه التربوي الالتفات إليها عند توظيفه لجهاز العرض العلوي:

– التأكد من أنَّ الجهاز صالح للاستخدام قبل البدء بالتدريب، والتأكد أيضاً من توافر مصباح إضافي، ومن نظافة الزجاج والعدسات.

– الانتباه إلى نوع الشفافيات، فمنها العادي، ومنها الحراري.

– ترتيب الشفافيات لاستخدامها بشكل منظَّم ودون إرباك، وحفظها في ملف خاص، بعد الانتهاء من الحلقة التدريبية، لاستخدامها في تدريب مماثل.

– وضع الجهاز في قاعة التدريب، بحيث يستطيع المتدربون جميعهم رؤية ما يعرض عليهم من شفافيات، وضبط الجهاز بشكل سليم، واستخدام شفافية لاختبار ذلك.

– الحذر من جر أو حمل الجهاز وهو مشغل، مخافة أن يتلف المصباح، لأنه حساس جداً، وتوقيف تشغيل الجهاز قبل نقله.

– استخدام أقلامٍ خاصة للكتابة على الشفافيات واستخدام ألوانٍ تظهر عن بعد، والكتابة بخط واضح وكبير، وعدم جعل الشفافية مكتظة، والتركيز على فكرة واحدة أو اثنتين فقط.

– استخدام تقنيات مختلفة، كعرض الشفافيات الطبقية أو عرض شفافية بشكل تدريجي.

– استخدام المؤشِّر الضوئي أو عصا طويلة للإشارة إلى الموقع أو الفكرة التي تريدها، بحيث يوجَّه المؤشِّر نحو شاشة العرض، وليس نحو الشفافية. (أبو عابد، 2005، 149 – 150).

2– الفيديو:

يعدُّ جهاز تسجيل الفيديو في أساسه مستقبلاً تلفزيونياً ناقصاً شاشة العرض، وهو ذو امكانات لتسجيل برامج التلفزيون وغيرها من مدخلات الفيديو، وإعادة عرض البرامج المسجلة

على أشرطة الفيديو مرة أخرى. وفي أيامنا هذه نجد أنّ مثل هذه الأجهزة أصبحت متوافرة في معظم المدارس والكليات، والبيوت. (سفال وإلينجتون، 1997، 88).

ويُعدّ جهاز الفيديو من أحدث أجهزة التسجيل المرئي في حياة الإنسان التعليمية، لأنّه يجمع بين تقديم المثيرات، وتسجيل الاستجابات، وتقديم التغذية الراجعة. كما أنه وسيلة من الوسائل التكنولوجية الحديثة في مجال الاتصال.

يتميز جهاز الفيديو بخصائص عديدة تسهم في إحداث تغييرات نوعية في المجال التربوي ولاسيَّما في مجال تطوير أداء الموجهين التربويين والمعلمين. وأهمُّ هذه المميزات هي:

1- الاسترجاع المباشر الفوري: إنّ الاسترجاع الفوري يحقّق التغذية الراجعة المباشرة التي يكون لمفهومها أثر كبير في الموقف التعليمي. إضافة إلى أنّ هذه الميزة تجعله أفضل من بثّ الدارة التلفزيونية المغلقة الذي يحتاج إلى تحديد وقت معين لبدء البثّ وفترة البثّ. في حين أنّ استخدام الفيديو يكون رهن إشارة الموجه التربوي أو المعلم.

2- التوليف أو التحرير الالكتروني: وتعدُّ هذه الميِّزة من أهمِّ خصائص الفيديو، حيث يمكن تحديد مقاطع محددة من تسجيل ما أو من تسجيلات، وتسجيلها من جديد بالتسلسل المطلوب مكونة برنامجاً جديداً من المقاطع المختلفة لتزيد في عملية ربط المعلومات المطلوبة وتوليفها.

3- المرونة في حركة الصور المسجلة: ويقصد بها إمكانية إبطاء حركة الصور أو إيقافها عند لقطة خاصة أو إطار خاص لموقف خاص. وهذه الإمكانية تساعد كثيراً في توجيه المشاهدة وتركيزها، وزيادة دقة الملاحظة، والحصول على تفصيلات تتعلق بالموقف التعليمي.

4- التعليق الرمزي والصوتي: ويقصد بها إمكانية إضافة بعض التعليقات كتابة على التسجيل الأصلي لزيادة التوضيح أو ربط المعلومات المبينة فيه بالمعلومات المعطاة خارجه.

5- تنوع الاستخدام: أي إمكانية استخدامه للتعليم الجماعي من ناحية، حيث يمكن عرضه على مجموعة واحدة أو عدة مجموعات في صفوف مختلفة عن طريق بثّه من خلال الدارة التلفزيونية المغلقة.

6- إمكانية تخزين عدد كبير من الشرائح والصور والخرائط والرسوم البيانية على كاسيت واحد أو أكثر، حيث يمكن تصويرها وخزنها مسجلة على الفيديو كاسيت، مما يختصر من استخدام العديد من الأجهزة، كجهاز عرض الشرائح، وعارض الشفافيات، وعارض الصور المعتمة، والنموذج، والخرائط وغيرها. (سنقر، 2008، 406 – 407).

كما يحقق استخدام الفيديو كتقنية توجيهية إبداعية عدة مزايا، منها:

1- يقلّل من الاعتماد على ذاتية الموجه التربوي أو على ذاكرته خلال مراحل العملية التوجيهية.

2- يقدّم تسجيلاً دائماً يمكن للموجه التربوي مشاهدته عند الرغبة في ذلك.

3- يتيح المجال لتحليل بُعدين مهمين من أبعاد العملية التعليمية / التعلميّة، وهما الاتصال اللفظي والاتصال غير اللفظي، وذلك توخياً للفائدة التربوية.

4- يوفّر إطاراً مرجعياً عاماً للمراجعة والتركيز على السلوك الفعلي للموجه التربوي وللمتدربين. (أبو عابد، 2005، 160).

نشاط (10):

اذكر ميزات توجيهية أخرى لجهاز الفيديو ساعدتك في تحسين عملية تدريب المعلمين.

....

....

....

استخدامات الفيديو في التوجيه التربوي:

يستطيع الموجه التربوي أن يستخدم الفيديو بطرائق عدة، منها:

أ- الطريقة الأولى: التي تقوم على تسجيل مواقف تعليمية معينة، وقد تكون أفلاماً منقولة، تعرض مهارات أو معلومات محددة أو دروساً كاملة على المعلمين بصورة جماعية عن طريق

الدائرة التلفازية المغلقة، أو عن طريق العرض الفردي المستقل، ثم تجري مناقشتها والتعليق عليها، ويكون دورها هنا كدور الأفلام التعليمية. ويمكن تحسين هذا الأسلوب عن طريق التحرير الالكتروني والتعليق المباشر على المواقف.

ب- **الطريقة الثانية:** وتقوم على برمجة مواقف تعليمية مأخوذة من واقع التعليم الصفي، بحيث يكون الموقف المأخوذ من درس واحد أو عدة دروس تمثل مفهوماً أساسياً، له أثر كبير في التعلم والتعليم، يحدث نتيجة تفاعل بين المعلم والمتعلم، أو بين المتعلم وزميل له، أو عدد من الزملاء داخل الصف.

فقد يريد الموجه توضيح مفهوم التعزيز الإيجابي للمعلمين، وذلك بتمثيل بعض السلوكات المعبِّرة عنه، (كالإيماءة والابتسامة المؤيدة والمشجعة... الخ)، وبعدها يوضِّح للمعلمين هذا الموقف في ضوء المفاهيم المتعلقة به في مجال علم النفس، وعلم النفس التربوي، والفلسفة، وعلم الاجتماع... الخ.

وقد يريد الموجه توضيح مهارة صياغة الأسئلة، وطرح الأسئلة الجيدة والمثيرة للتفكير. وهنا قد يسجِّل جزءاً من درس يدور فيه استجواب أو تبادل الأسئلة والأجوبة بين المعلم والمتعلم، أو بين المعلم ومجموعة المتعلمين، لكي يكون الموقف متكاملاً بحيث يمثِّل التفاعل الصفي، ثم يتبعه في الجزء الآخر إعادة عرض بعض اللقطات مع التعليق المناسب، وهكذا يتمكن الموجه التربوي من بناء المفاهيم والمهارات لدى المعلمين.

ج- **الطريقة الثالثة:** وتقوم على تسجيل الموجه لفعاليات المعلم أثناء الزيارة الصفية، ومن ثم تحديد المواقف الإيجابية الجيدة التي سلكها المعلم في تعليمه وتحليلها، وإعادة تسجيلها على شريط آخر مع التعليق المناسب عليها، الذي قد يتضمن تعزيزات إيجابية مع إضافة بعض التوجيهات التي تساعد المعلم على تحسين أدائه، وعندما يشاهد المعلم نفسه مؤدياً للتحركات ومدعماً بالتعزيز الإيجابي تزيد ثقته بنفسه من جهة، ويحرص على إتقان المهارة أو السلوك الجيد لديه من جهة أخرى.

ومثل هذه الطريقة تلائم المعلمين المبتدئين أو غيرهم ممن أمضوا سنوات عديدة في التعليم، ومازالوا بحاجة إلى تطوير بعض من أساليبهم وبناء مهارات إضافية تجعلهم مواكبين للتطورات الحاصلة في المناهج وطرائق التدريس ومعالجة مشكلات التلاميذ، ويكون ذلك عن طريق تقدير الاحتياجات حيث تحدد مواطن الضعف ومراكز القوة لديهم أولاً، ثم تسجل لهم الدروس، ويجري تحديد التحركات الإيجابية أو السلبية حسب الحاجة، مع ملاحظات الموجه التربوي

عليها. ثم تعطى للمعلم لمشاهدتها حيث تعرض عليه أدلة قاطعة عن سلوكه وتحركاته الصفية، يستفيد منها في إجراء التعديلات اللازمة لديه. ويمكن حفظ تسجيلات متعددة لفترات مختلفة يعاد عليه عرضها ليرى بنفسه التقدم أو التطور الحاصل في أدائه الصفي. (سنقر، 200، 408 - 409).

نشاط (11):

أ- اختر إحدى الطرائق السابقة لاستخدام الفيديو في التوجيه التربوي، قم بتطبيقها في عملك التوجيهي، مبيناً فوائدها في تحسين أداء المعلم.

....

ب- استخدم الفيديو في تدريب المعلمين على بعض المهارات التي يحتاجون للتدرب عليها. وذلك من خلال عرض بعض المهارات غير الناجحة أولاً، ثمّ عرض ناجح للمهارات المطلوبة، وناقشها مع المعلمين.

....

7 - الحاسوب:

يعدُّ الحاسوب من الركائز الأساسية التي تولّد الإبداع التقني المعاصر، وقد أصبح الوسيلة الأكثر انتشاراً، والأكثر تأثيراً، (طافش، 2006، 227) فهو نظام متكامل يتضمن مجموعة من العناصر المترابطة تبادلياً، والمتكاملة وظيفياً، والتي تعمل في إطار واحد يستهدف معالجة وتشغيل بيانات (Data) وفقاً لمجموعة من القواعد والعمليات تتم كتابتها بإحدى لغات الحاسوب، وتسمى برامج Software، وذلك لتحويل البيانات إلى معلومات يُستقرأ منها مجموعة نتائج، يتخذ في ضوئها قرار ما. (علي، 2002، 260).

ويعدُّ جهاز الحاسوب وسيلة تعليمية / تعلمية جيدة، إذا أحسن استخدامه فيستطيع المعلم استخدامه كأداة في أثناء التعليم، ويمكن استخدامه كمساعد (كمعلم) في العملية التعليمية / التعلمية، وذلك في مجال التدريب والممارسة، الاكتشاف، الدروس الخصوصية، المحاكاة والألعاب التعليمية.

ويؤدِّي استخدام الحاسوب كتقنية حديثة إلى تنمية عناصر التطوير التربوي في العملية التوجيهية، وذلك من خلال:

- تقليص الأعمال الكتابية والورقية المفروضة على الموجه التربوي، وزيادة السرعة في الإنجاز والأداء.

- ارتفاع درجة الموضوعية فيما يتعلق بالمعلومات والبيانات التي يتمُّ جمعها، بالإضافة إلى تغيير أنماط تبادل المعلومات بين الموجه التربوي والمعلمين.

- مساعدة الموجه التربوي في بناء عناصر التوجيه في مراحله كافة، ففي اللقاء القبلي الذي يسبق الزيارة الصفية يقوم الموجه التربوي والمعلم بوضع الإطار التنظيمي العام لعملية الملاحظة في داخل الصف، من خلال وضع مجموعة من الأسئلة التي تتصل بأهداف الدرس واستعدادات التلاميذ، والخطة الدرسية واستراتيجيات التعليم. وفي أثناء عملية الملاحظة يقوم الموجه التربوي باستخدام الحاسوب في تسجيل الفقرات المتصلة بسلوك المعلم والتلاميذ، ضمن خانات محددة توضِّح الوقت المستغرق في كلِّ خطوة، ثمّ يقوم المعلم والموجه التربوي بالإطلاع على سجل الملاحظة المدّون للتعرف إلى محتوياته، وتصنيف الفقرات في ضوء عناصر العملية التعليمية، ومن ثمّ تحليل البيانات في ضوء ذلك، ثمّ تحديد ما إذا كان الدرس قد حقق أهدافه المحددة مسبقاً أم لا، وتقديم التوصيات والمقترحات الهادفة إلى تحسين أداء المعلم، والسلوك التعليمي للتلاميذ، وصياغة خطة تنفيذية مناسبة لتحقيق ذلك.(أبو عابد، 2005، 164).

نشاط (12):

هل تستخدم الحاسوب في عملك التوجيهي ؟ اذكر الأعمال التي تؤديها من خلاله، والفوائد التي تحققها نتيجة استخدامه.

....

....

8- جهاز عرض الوسائط المتعددة:

تعدُّ أجهزة الإسقاط الضوئي من أهمِّ وسائل الاتصال البصرية وأكثرها انتشاراً. ويعدُّ جهاز عرض الوسائط المتعددة من أحدث وأهمِّ هذه الأجهزة نظراً لما يتوافر فيه من مزايا متعددة تتناسب واحتياجات الخبراء والمشرفين بخاصة، والمعلمين والعاملين في مجال التدريب

بعامة، من خلال تقديم عروض مبتكرة بالصوت والصورة ذات جودة عالية دون الحاجة إلـــى إعتام مكان العرض. ويطلق على هذا الجهاز عدة أســماء مثــل: عـــارض البيانـــات (Data Show)، وجهاز عرض البيانات والفيديو (Data / Video Projector)، وجهاز العــرض بالبلور السائل (LCD Projector). (الحيلة، 2007، 337 – 338).

مزايا الجهاز:

يستطيع الموجه التربوي (كمدرب) الاستفادة من المزايا المتعددة لهذا الجهــاز فــي تدريبه للمعلمين، ومن أهمِّ هذه المزايا:

– يتلاءم جهاز عرض الوسائط المتعددة مع مجموعة من مداخل الوسائط المتعددة مثل إشارات الفيديو المختلفة، والصوت، وبيانات الحاسوب، وكاميرات التصوير الرقمية الثابتة وغيرها.

– يعطي صوراً كبيرة ذات ألوان فائقة الجودة دون الحاجة إلى إعتام مكــان العــرض بســبب المعايير البصرية التي يتمتع بها الجهاز.

– يمنح المستخدم تحكماً أكبر بالمكان من خلال عدسات (الزوم) الخاصة القابلة للامتداد التي يمكن أن تعرض صوراً بحجم (60 – 300) بوصة في مسافة لا تزيد على المترين.

– سهولة حمل بعض أنواع هذه الأجهزة ونقلها من مكان إلى آخر، لأنها خفيفة الوزن لا تتعدى (1) كغ، وصغيرة الحجم.

– سهولة تشغيله واستخدامه، ويمكن الوصول إلى خيارات الضبط من خلال لوحة تحكم علــى سطح الجهاز أو باستخدام جهاز التحكم عن بُعد.

– يساعد المدرب على عرض مادته بشكل متسلسل وجذاب، وهو يواجــه الفئــة المســتهدفة، ويحافظ على اتصاله البصري معهم، مما يزيد من التفاعل بين المــدرب والمتــدربين، ويثيــر دافعيتهم نحو تعلم فاعل.

– إشاعة روح التعاون والتنافس بين مجموعات المتدربين إذا كلفهم المدرب بإنتــاج وحوســبة برمجيات تخدم أهدافاً محددة.

– يمكن استخدامه في عدة مجالات، ويمكن أن يحلَّ محلَّ العديد من أجهزة الإسقاط الضوئي.

بالإضافة إلى ما ذكر، فإنَّ الجهاز مزود بوظائف متعددة مثل: تكبير رقمي للصورة، وإيقـاف الصورة، وصورة داخل صورة (PIP)، وغيرها من المزايا. (الحيلة، 2007، 338- 339).

نشاط (13):

- حضِّر درساً توضيحياً لإحدى المواد، واستخدم الحاسوب لإنتاج تقنيـات التعليـم اللازمـة لتنفيذه، من خلال برنامج البوربوينت (PowerPoint). واعرضه على المعلمين بوسـاطة جهاز عرض الوسائط المتعددة.

....

....

9 - الانترنت:

تُعرّف الانترنت: بأنَّها مجموعة من شبكات المعلومات الأهم والأكبر فـي العـالم، فهـي مجموعة شبكات متصل بعضها ببعض، وتسمح بالحصول على كميات هائلة مـن المعلومـات وتبادلها بكلِّ حرية.

تؤدِّي شبكات الانترنت خدمات متعددة ومختلفة بحسب المستخدمين، منها: الحصول على المعلومات بأقل وقت وتكلفة، وخدمة البريـد الالكترونـي. (سـنقر، 2008، 410 - 411) (Sadker & Sadker , 2000 , 470)

أمَّا الأسباب الرئيسة التي تجعلنا نستخدم الانترنت فـي التعلـيم فهـي، كمـا ذكرهـا "ويليامز":

1- الانترنت مثال واقعي للقدرة على الحصول على المعلومات من مختلف أنحاء العالم.

2- تساعد الانترنت على التعلم التعاوني الجماعي، نظراً لكثرة المعلومـات المتـوافرة عبـر الانترنت فإنه يصعب على المتعلم البحث في القوائم كلّها، لذا يمكن اسـتخدام طريقـة العمـل الجماعي بين المتعلمين، حيث يقوم كلُّ متعلم بالبحث في قائمة معيَّنة، ثـم يجتمـع المتعلمـون لمناقشة ما تمَّ التوصل إليه.

3- تساعد الانترنت على الاتصال بالعالم بأسرع وقت، وبأقل تكلفة، فهي الطريق السريع إلى المعلومات.

4- تساعد الانترنت على توفير أكثر من طريقة في التدريس، ذلك أن الانترنت هي بمثابة مكتبة كبيرة تتوافر فيها جميع الكتب، سواء أكانت سهلة أم صعبة، كما يوجد في الانترنت بعض البرامج التعليمية باختلاف المستويات. (الحيلة، 2007، 382).

5- لقد أثبتت الانترنت قدرتها كوسيط فعّال في التعليم والتدريب بأوسع معانيه، حيث يمكن بوساطتها وبالاعتماد على شبكات الحاسب المختلفة تطبيق التعلم بمختلف مراحله وأنواعه وإكساب المتدرب المهارات والخبرات والمعرفة والقدرة على حلِّ المشكلات.

6- تتحلى بالمرونة في الوقت والمكان، حيث يمكن وضع المادة التعليمية أو التوجيهية عبر الانترنت ويستطيع الطلاب الحصول عليها في أيِّ مكان وفي أيِّ وقت، إلى جانب قلة التكلفة إذا ما قورنت بالتقنيات التعليمية الأخرى كالأقمار الصناعية والمحطات الإذاعية والتلفازية.

7- تجعل المعلم يتحمل مسؤولية عمله، ويصبح عمل الموجه التربوي المرشد والموجه الحقيقي له. (سنقر، 2008، 412).

ويستطيع الموجه التربوي الإفادة من شبكة الانترنت في مجالات توجيهية متنوعة من خلال تزويد المعلمين في الميدان بما يلي:

- النشرات والقراءات الموجهة.
- ملخصات لندوات تربوية متميزة.
- نتاجات الورشات التربوية الفاعلة.
- أوراق عمل تربوية.
- إثراء لوحدة / وحدات دراسية من المنهاج المقرر لصف معين.
- نتائج بعض البحوث والدراسات التربوية التي تهم المعلمين.
- توصيات الموجه التربوي وملاحظاته الميدانية العامة.

- بعض الدروس التطبيقية وما يتخللها من أنشطة متميزة، وطرائق تدريس وتوظيف الوسائل والتقنيات. حيث يمكنه إرسال ما سبق وغيره عبر الانترنت والبريد الالكتروني. (أبو عابد، 2005، 168).

نشاط (14):

اذكر مجالات توجيهية أخرى يستطيع الموجه التربوي الإفادة من شبكة الانترنت في تدريب المعلمين وتنميتهم مهنياً.

....

....

....

فوائد شبكة الانترنت للتوجيه التربوي:

- استخدام البريد الالكتروني في الاتصال مع المؤسسات التربوية الأخرى والمجتمع المحلي.

- الاستفادة من المواقع التربوية في الحصول على المعلومات عن أيِّ موضوع يحتاجه الموجه، أو مدير المدرسة بصفته موجهاً تربوياً مقيماً.

- الاشتراك في المنتديات والحوارات التربوية المتخصصة والتخاطب مع الباحثين.

- إنشاء موقع شخصي للموجه التربوي يستقبل عليه البريد والاستفسارات من المؤسسات الأخرى والمعلمين والأولياء.

- زيارة مواقع خاصة بالتوجيه التربوي والاستفادة منها في تطوير العمل.

- الدخول إلى المكتبات العالمية للحصول على المراجع والكتب الالكترونية.

- الحصول على أحدث الأخبار والدراسات التربوية.

- خلق جو للتنافس بين الموجهين التربويين لتطوير عملهم والارتقاء به، واتباع الدورات التدريبية التي ترفع مستواهم وقدراتهم، وتنمّي إمكاناتهم في العمل التوجيهي.

- توفير المجال للمعلمين والموجهين للاتصال مع المدارس والجامعات، ومراكز البحوث والدراسات، والمكتبات، والمجتمعات الأخرى.

- تعويض النقص في عدد المعلمين المؤهلين كماً وكيفاً في الدول النامية.

- مساعدة الموجه التربوي ومدير المدرسة في اتخاذ القرار التعليمي المناسب الذي يعتمد على معلومات دقيقة وحديثة، حيث يعتمد الموجه والمدير في جمع المعلومات وحفظها وتعديلها واسترجاعها وتحليلها على الحاسوب والانترنت. (سنقر، 2008، 414 - 415)

يتبيَّن مما سبق أنَّ الانترنت وسيلة مهمة جداً للموجه التربوي، لأنَّها توسع علاقاته ومعارفه مع العالم الخارجي، وتمكّنه من الحصول على المعلومات بأسرع وقت وأقل جهد، مما يساعده على صقل معارفه وأفكاره ومهاراته، وهو وسيلة لإجراء الأبحاث العلمية والتربوية التي تسهم في تنميته وتطويره في مختلف مجالات عمله التوجيهي.

نشاط (15):

أ - اذكر فوائد أخرى لشبكة الانترنت في التوجيه التربوي من وجهة نظرك.

....

....

....

ب- اذكر بعض العوامل التي تقف عائقاً أمام استخدام الانترنت في التوجيه التربوي.

....

....

....

ج- قمْ بزيارة أحد المواقع الخاصة بالتوجيه التربوي على شبكة الانترنت، اختر موضوعاً خاصاً بالاتجاهات الحديثة في التوجيه التربوي، ثمّ اعرضه على الزملاء بوساطة الحاسوب وجهاز عرض الوسائط المتعددة.

اختبـــــــار

السؤال الأول:

ضع دائرة حول الحرف الذي يمثّل الإجابة الأكثر صحة من بين الإجابات المتعددة:

1- تلعب التكنولوجيا في التعليم:

أ – دور الموجه الذي يساعد المعلم في توجيه المادة العلمية للمتعلم.

ب – توفر مصدراً غزيراً من المعلومات التي يحتاج لها جميع العاملين في المجال التربوي.

ج – مصدر اتصال متواصل بين أطراف العملية التعليمية عن طريق الانترنت.

د – العبارات أ و ب و ج.

2- تكمن أهمية استخدام الوسائل التعليمية بالنسبة للمادة التعليمية في:

أ – تبسيط المعلومات، وتوضيح الأفكار والمفاهيم.

ب– توسيع مجال الخبرات التي يمرُّ بها المتعلم.

ج – معالجة داء اللفظية والتجريد.

د – زيادة الثروة اللغوية للمتعلمين.

3 – يتجلّى دور تقنيات التعليم في تحسين التوجيه التربوي من حيث:

أ – توسيع الخبرات التي يمرُّ بها الموجه التربوي.

ب – ارتباط الوسيلة بالهدف الذي يسعى الموجه التربوي لتحقيقه.

ج – إثراء التعليم.

د – تنميتها حبَّ الاستطلاع لدى المعلم وترغيبه في التعليم.

4 – من معايير اختيار تقنيات التعليم:

أ – ارتباط الوسيلة التعليمية بالهدف الذي نسعى لتحقيقه.

ب– تحديد نوع العمل المطلوب أداءه.

ج– تحفيز المتعلم على التفاعل في الأنشطة خلال المواقف التعليمية.

د– تجهيز متطلبات تشغيل الوسيلة.

5- تفيد تقنيات التعليم المعلم مجالات عدة من أهمها:

أ – تحسّن كفاياته المهنية.

ب – توسع مجال الخبرات التي يمرُّ بها.

ج – تساعده في تبسيط المعلومات وتوضيحها.

د – تقوّي روح التأمل لديه.

6 – في مرحلة استخدام التقنية لا بدّ من:

أ- تهيئة مكان عرض الوسيلة

ب- تحديد الوسيلة المناسبة

ج- تهيئة المتعلمين لتقبل استخدام الوسيلة.

د – مناقشة الأفكار التي نقلتها الوسيلة التعليمية.

7- تصنّف تقنيات التعليم من حيث طريقة عرضها إلى:

أ – وسائل فردية.

ب – وسائل جماعية.

ج – وسائل جماهيرية.

د – وسائل تعرض بذاتها.

8- يتميَّز جهاز الفيديو بــ:

أ – إعطائه صوراً كبيرة ألوانها حسب الأصل.

ب – المرونة في حركة الصور المسجلة.

ج – حاجته إلى إضاءة عادية في غرفة الصف.

د – العبارتان أ و ج.

9- يفيد استخدام الحاسوب كتقنية حديثة إلى تنمية عناصر التطوير التربـوي فـي العمليـة التوجيهية، وذلك من خلال:

أ- يوفّر وقت الموجه التربوي وجهده.

ب- يساعد الموجه التربوي في بناء عناصر التوجيه في مراحله كافة.

ج- يجعل تدريب المعلمين أكثر فاعلية وأبقى أثراً.

د- يوفّر تغذية راجعة مناسبة للمتدربين.

10 - تقدّم شبكة الانترنت فوائد متعددة للتوجيه التربوي، أهمها:

أ - الاتصال بالعالم بأسرع وقت، وبأقلّ تكلفة.

ب - إشاعة روح التعاون بين الموجه التربوي والمعلمين.

ج - الحصول على أحدث الأخبار والدراسات التربوية.

د- العبارتان: أ و ب.

السؤال الثاني: في مجال عملك التوجيهي، حدّد ثلاث تطبيقات للبريد الالكتروني تزيد من فاعلية عملك التوجيهي.

1...

2...

3...

زميلي الموجه:

للتأكد من إجاباتك الصحيحة عن السؤال الأول، يمكنك مقارنتها مع ما هو موجود في خلـف الصفحة.

الإجابة الصحيحة

السؤال الأول :

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
د	أ	ج	أ	أ	ج	د	ب	ب	ج

الوحدة الخامسة

دور الموجه التربوي في النشاط المدرسي

يتوقع منك زميلي الموجه التربوي / زميلتي الموجهة التربوية، من خلال قراءتك لهذه الوحدة التدريبية، ومشاركتك الفعَّالة في النشاطات التدريبية المنتمية لهـا، وإجابتك عن الاختبار التحصيلي في نهاية الوحدة، أن تكون قادراً / تكوني قادرةً على تحقيق النتاجات الآتية:

1- الأهداف العامة:

- تَعرّف أهمية الأنشطة المدرسية في العملية التعليمية / التعلميّة.
- توجيه المعلمين وتدريبهم لتوظيف الأنشطة المدرسية لتحقيق أهداف العملية التعليمية / التعلميّة.

2- الأهداف السلوكية:

يتوقع منك تحقيق الأهداف السلوكية الآتية، وذلك بأن:

- تعرّف النشاط المدرسي.
- تشرح أهمية الأنشطة المدرسية.
- تحدّد أهداف الأنشطة المدرسية.
- تبيّن الأسس التي تقوم عليها الأنشطة المدرسية.
- تذكر وظائف الأنشطة المدرسية.
- تشرح الأنشطة المدرسية الآتية: (الأنشطة الثقافية واللّغوية، الأنشطة الفنية، الأنشطة العلمية والتقنية والتربوية، الأنشطة الرياضية، الأنشطة الاجتماعية والبيئية).
- تعطي أمثلة عن أبرز مجالات تلك الأنشطة.
- توضّح دور كل من الموجه التربوي والمدير والمعلمين والتلاميذ في تنظيم الأنشطة المدرسية وتطبيقها.
- تخطّط لنشاط مدرسي بالتعاون مع أحد المعلمين مستخدماً بعض الوسائل التكنولوجية الحديثة
- تصمم استبياناً لتقويم النشاط المدرسي خاص بالتلميذ، أو بالمشرف على النشاط، أو بالمدير، أو بولي الأمر.
- تصممّ بالتعاون مع المعلمين أو المشرفين على النشاط بعض نماذج وسائل تقويم النشاط.
- تعمل مع المعلمين على تطبيق بعض نماذج وسائل تقويم النشاط التي تمّ تصميمها.
- تتابع المعلمين الذين تشرف عليهم في أثناء تخطيطهم للنشاط المدرسي، وتنظيمه، وتطبيقه وتقويمه.

دليل عمل الوحدة الخامسة

زميلي الموجه التربوي/ زميلتي الموجهة التربوية، يرجى منك إتباع الخطوات الآتية للتدرب على موضوع الوحدة وأنشطتها لتحقيق الأهداف المرجوة:

– تقوم بقراءة الوحدة قراءة ذاتية واعية قبل الحضور إلى الجلسة التدريبية، وتعدُّ ملاحظاتك واستفساراتك وتعليقاتك المناسبة على الجانب النظري للوحدة.

– تقوم بحلِّ التدريبات والأنشطة التي تتضمنها الوحدة التدريبية، والإجابة عن الاختبار التحصيلي الموجود في نهاية الوحدة قبل الحضور إلى الجلسة التدريبية أيضاً.

– تقوم الباحثة بتنفيذ المادة التدريبية وإثراء بعض جوانبها، وذلك في الجلسات التدريبية المخصصة لهذه الوحدة.

– تُعقد جلسة مناقشة لملاحظاتكم واستفساراتكم وتعليقاتكم المعدة مسبقاً حول فقرات الوحدة، وتبادل الآراء ووجهات النظر حول أهمية النشاط المدرسي في العملية التعليمية / التعلميِّة، ودوره في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، ودور الموجه التربوي في الأنشطة المدرسية.

– تتعاون مع المعلمين الذين تشرف عليهم في تصميم جملة من الأنشطة (ثقافية، أدبية، علمية، تقنية، تربوية) وذلك وفق الخطوات الآتية:

- تحديد أهداف النشاط.
- تحديد الأدوات اللازمة لتنفيذ النشاط.
- تحديد عدد التلاميذ الذين سيشاركون بتنفيذ النشاط.
- تحديد خطوات تنفيذ النشاط.
- وضع التقويم المناسب للنشاط.

– ننفذ معاً زيارات ميدانية لبعض المدارس التي تشرفون عليها للاطلاع على كيفية توظيف المعلمين للأنشطة المدرسية (الصفية واللا صفية) لتحقيق أهداف العملية التعليمية، ومناقشة ذلك مع المعلمين، وتقديم المقترحات اللازمة للعمل على تحسين توظيفها في العملية التعليميَّة.

دور الموجه التربوي في النشاط المدرسي

مقدمة:

إن وظيفة المدرسة هي ممارسة الحياة، وإعداد التلميذ للنمو الاجتماعي بتعديل سلوكه، وإكسابه الخبرات والمهارات التي تساعد على التكيف الناجح للمواقف المختلفة التي تعرض له، أو يمرُّ بها، لذلك ظهرت الاتجاهات الحديثة في التربية التي ترمي إلى ربط المدرسة بالبيئة المحيطة بها، كما تربط البيئة بالمدرسة.

فالمناهج الدراسية وحدها لا يمكن أن تشتمل على الخبرات والمواقف كلّها التي يحتاج إليها التلاميذ عندما يخرجون إلى الحياة العامة، وكان وقت الدراسة داخل الصف لا يتسع لتدريبهم على تطبيق المواد التي يتعلمونها تطبيقاً عملياً يبرز الفروق الفردية بينهم، وكان لابدَّ من وجود وسيلة أخرى تكمل النواحي التي لا يمكن تحقيقها داخل الصف، (سليم، 2006، 53)

لذلك – ونتيجة التيارات الفلسفية والتربوية المعاصرة، وبفضل جهود المربين، وعلى رأسهم "روسو"، و "بستالوزي"، و "فروبل" وغيرهم – قد أدخلت الأنشطة إلى المدارس لتأخذ موقعها إلى جانب بقية المواد الدراسية، حيث أصبح النشاط المدرسي جزءاً من منهج المدرسة الحديثة، فهو يساعد على تكوين عادات ومهارات وقيم وأساليب تفكير لازمة لمواصلة التعلم.(طه 2008، 15).

ويقسم النشاط المدرسي إلى نوعين رئيسين: النشاط الصفي، ويطلق عليه في بعض الأحيان النشاط المصاحب للمنهج (المقرَّر الدراسي) والنشاط اللاصفي، ويطلق عليه النشاط الحر، والأنشطة المدرسية الحرة امتداد للمنهج المدرسي، ولا تقلُّ أهمية عن النشاط المصاحب للمنهج، فإذا كان المنهج المدرسي يهتمُّ بتنمية الجانب العقلي والمعرفي للتلاميذ فإنَّ الأنشطة المدرسية هي المسؤولة عن تنمية باقي جوانب الشخصية. وبقدر تفاعل التلاميذ مع ما يقدَّم لهم من مناهج دراسية وأنشطة صفية ولا صفية بقدر ما يكتسبون من مهارات، لذا تعدَّ الأنشطة المدرسية المجال الخصب الذي تنمو فيه إبداعات التلاميذ بشكل سليم. (طه، 2008، 15-17).

نشاط (1):

تعدُّ المدرسة الحديثة النشاط المدرسي جزءاً من المنهج الدراسي. وضِّح ذلك ؟

....

....

– ما المقصود بالنشاط المدرسي ؟

1– تعريف النشاط المدرسي:

يختلف تعريف النشاط المدرسي من باحث لآخر، ويعود هذا الاختلاف إلى فهم كلّ منهم لفلسفة النشاط المدرسي، إذ يربط بعضهم النشاط المدرسي بالتربية المدرسية، وآخر بفلسفة المجتمع وعقيدته وحضارته.

فقد **عُرّف النشاط المدرسي بأنه:** " تلك البرامج التي تخطط لها الأجهزة التربوية وتوفّر لها الإمكانات المادية والبشرية، بحيث تكون متكاملة مع البرنامج التعليمي ومتممة له مع مراعاة إشراك جميع التلاميذ وإتاحة الفرص لكل منهم لممارسة أنواع النشاط التي تناسب ميولهم واهتماماتهم"، وإيجاد الحوافز والدوافع لهم بحيث تحقق أهدافاً تربوية معينة. (كنعان والمطلق، 2006، 16، عابد، 1998، 28).

وعرّفته دائرة المعارف الأمريكية كما ورد في (النصار، 1428، 3) بأنَّه: برامج تنفَّذ بإشراف المدرسة وتوجيهها، وتتناول كلَّ ما يتصل بالحياة المدرسية وأنشطتها المختلفة ذات الارتباط بالمواد الدراسية أو الجوانب الاجتماعية أو البيئة أو الأندية ذات الاهتمامات الخاصة بالنواحي العلميَّة أو العمليَّة.

ويُعرّف النشاط المدرسي أيضاً بأنه: البرامج التي تهتمُّ بالمتعلم، وتعنى بما يبذله من جهد عقلي وبدني في ممارسة أنواع النشاط الذي يتناسب مع قدراته، وميوله واهتماماته داخل المدرسة وخارجها، بحيث يساعد على إثراء الخبرة، واكتساب مهارات متعددة تخدم مطالب النمو لديهم، وتحقّق متطلبات المجتمع وتأكيد قيمه. (الفراجي وأبو سل، 2006، 18).

إذاً: نستنتج مما سبق، أنَّ النشاط المدرسي من الوسائل التربوية الهامة التي تسهم في تربية التلاميذ في مراحل التعليم جميعها، تربية متوازنة، متكاملة جسمياً وعقلياً واجتماعياً وروحياً لتنشئةِ جيل يتمتع بالشخصية السوية يساهم في تحقيق تقدُّم المجتمع.

نشاط (2):

بأسلوبك الخاص، عرّف النشاط المدرسي.

....

....

2- أهمية الأنشطة المدرسية:

تؤكّد حركة النشاط فكرة أن الخبرات كلية، بمعنى أن الاستجابات الحسية والحركية والعقلية ليست منفصلة عن بعضها، بل هناك استمرار في العمل والوظيفة، وأن العقل نتاج ذلك النشاط والنمو المرتبط به.

ولقد نادى جون ديوي (John Dewey) بأنَّ المعرفة نتاج التفكير في المشكلات الحيَّة المرتبطة بالواقع، فالنشاط – وهو الاختبار العملي للفكر – مصدر المعرفة. وهذا يعني أن المواقف التعليمية ينبغي أنَّ تكون مواقف مشكلات تثير النشاط الهادف، وتدعو المتعلم إلى البحث عن حلٍّ، ومواصلة النشاط لهذه الغاية. (ريان، 1993، 23) وانطلاقاً من هذا ينبغي على الموجه التربوي توجيه المعلمين إلى ما تتسم به الأنشطة التربوية المدرسية من روح جماعية يتربى عليها التلاميذ، وتبثُّ فيهم روح الجماعة علمياً وعملياً، وتوجيههم إلى خدمة أنفسهم بأساليب وأهداف تربوية لها أهميتها وفوائدها المتمثّلة بما يأتي:

- تعدُّ الأنشطة المدرسية امتداداً لكلِّ مادة دراسية على حدة، وذلك بتوجيه جزء من النشاط نحو البحث والقراءة، وعمل نماذج ومجسمات تخدم المادة الدراسية.
- تسهم بصورة فعَّالة في تحقيق الاستقرار النفسي للتلاميذ والاستقرار النسبي للمناهج الدراسية، وفي معالجة التخلف الدراسي.
- توفّر فرص استعمال الحواس للتلاميذ، والاختراع، والإبتكار، وتحقيق الذات لهم.
- تسهم الأنشطة المدرسية في تثبيت المفاهيم العلمية وإدراكها في أثناء عملية التعلم، بما تحقق من ترابط وتكامل بين المنهج المقرر والنشاط الممارس.
- تعدُّ الأنشطة المدرسية مجالاً لتعبير التلاميذ عن ميولهم وإشباع حاجاتهم التي إذا لم تشبع كان ذلك من عوامل جنوح التلاميذ وتمردهم، فالنشاط بأنواعه المتعددة يدعم الصحة النفسية للتلاميذ في المدرسة.
- يتعلم التلاميذ من خلال الأنشطة المدرسية أشياء يصعب تعلمها داخل الصف، ويكتسبون المهارات والخبرات الاجتماعية والخلقية والعلمية مثل: التعاون مع الغير، وتحمل المسؤولية وضبط النفس، والإسهام في التخطيط، واحترام العمل اليدوي، إلى غير ذلك مما يجعل شخصيات التلاميذ ناضجة مستنيرة.
- تثير الأنشطة المدرسية استعداد التلاميذ للتعلم، وتجعلهم أكثر قابلية لمواجهة المواقف التعليمية، والإفادة منها إلى أبعد حد مما تقدّمه المدرسة لهم.

- تهيِّئ الأنشطة المدرسية للتلاميذ فرصاً ومواقف تعليميَّة شبيهة بمواقف الحياة، أو مماثلة لها، ومن هنا تعدّهم للإسهام في حياة المجتمع وأنشطته المختلفة. (عبد الحميد، 2007، 13، كنعان والمطلق، 2006، 55، إسماعيل وإبراهيم، 2006، 22 - 23، حبيب، 2000، 259 - 261).

ولا يقتصر عمل الموجه التربوي على توضيح أهمية النشاط المدرسي وفوائده للمعلمين، بل العمل معهم على اختيار الأنشطة المناسبة للمواد التعليمية وللتلاميذ والتخطيط لها والإشراف على تنفيذها وتقويمها.

نشاط (3):

من الجوانب التي تساهم الأنشطة المدرسية بتنميتها لدى المتعلمين الميول والاتجاهات، أعط أمثلة عن الأساليب التي يتبعها المعلم لتوجيه ميول واتجاهات المتعلمين وتنميتها.

....

....

....

3- أهداف الأنشطة المدرسية:

تهدف الأنشطة المدرسية التي تقوم المدرسة من خلال مكوِّناتها كافة بتخطيطها واضعة نصب عينيها استثارة النشاط الهادف لدى متعلّميها إلى تحقيق أهداف عامة نجملها بما يأتي:

1- تعريف التلميذ بمجتمعه، وترسيخ القيم الاجتماعية الإيجابية، وتوجيهها لخدمة الفرد والمجتمع والإنسانية.

2- تدريب التلاميذ على الأخذ بالأسلوب العلمي، وتوجيههم إلى التفكير العلمي المنهجي، والإفادة مما تعلموه من معارف وعلوم. (عابد، 1998، 29 - 30).

3- توجيه التلاميذ ومساعدتهم في اكتشاف قدراتهم وميولهم، والعمل على تحسينها وتنميتها.

إتاحة الفرصة للتلاميذ للاتصال بالبيئة والتعامل معها، لتحقيق مزيد من التفاعل والاندماج.

5- توظيف الأنشطة كوسائل تعليمية شائقة لتنفيذ المواد المنهجية وترسيخها في أذهان التلاميذ.

(عبد الحميد، 2007، 31).

6- إتاحة الفرصة أمام المتعلمين في استثمار أوقات الفراغ بما يعينهم على استمرار نموهم السوي، والانتفاع بما هو مفيد.

7- التدرب على ممارسة العلاقات الاجتماعية، واكتساب الخلق القويم، وتنمية الاتجاهات الديمقراطية، ودعم العلاقات الإنسانية. (الفراجي وأبو سل، 2006، 24 - 25، شحاتة، 1990، 24).

8- تلبية حاجات التلاميذ النفسية والاجتماعية، وتعويدهم على العمل الجماعي المبني على التعاون والإيثار.

9- تحقيق وظائف تشخيصية ووقائية وعلاجية لبعض المشكلات التي يعاني منها بعض التلاميذ كمشكلات سوء التكيف والخجل والانطوائية والأنانية.

10- تشجيع التلاميذ على ممارسة التعلم الذاتي في المجالات كافة، وإكسابهم القدرة على التجديد والابتكار. (النصار، 1428، 8، شحاتة 1990، 24).

نشاط (4):

من خبرتك التربوية في تخطيط برامج الأنشطة المدرسية مع المعلمين ومتابعة تنفيذها وتقويمها، اذكر أكثر الأنشطة المدرسية عملت على تحقيقها مع المعلمين.

....

....

....

4 - الأسس التي تقوم عليها الأنشطة المدرسية:

يحقق النشاط المدرسي أهدافه المرجوة من ممارسته إذا قام على الأسس الآتية:

1- وضوح الهدف الذي يكون هدفاً نبيلاً ومرغوباً فيه.

2- تعدد أوجه النشاط لتحقيق هذا الهدف بحيث يتاح للتلاميذ فرص الاختيار والانتقاء، كلّ يختار ما يتناسب مع ميوله واستعداداته.

3- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ عند اختيار النشاط، وتحسين توجيههم إلى ذلك.

4- مراعاة طاقات التلاميذ بحيث لا يطغى أداء النشاط على وقت الراحة، أو وقت الدراسة.

5- إتاحة الفرصة للتلاميذ لممارسة النشاط في حرية كي يكون الإقبال عليه تلقائياً.

6- إعطاء التلميذ دوراً رئيسياً في تخطيط النشاط وتنفيذه وتطبيقه.

7 - اتباع الأسلوب الديمقراطي في ممارسة النشاط، فيتحقق العدل وتسوده المساواة، وتتاح المساهمة الفعليَّة.

8- اتباع المنهج العلمي، أي أن يتحقق للنشاط فرص البحث، والدراسة، والتخطيط والتوجيه، والتوعية، والمتابعة، والتقويم.

9- ارتباط مجالات النشاط بالمواد الدراسية ومناهجها بروح الهواية المقرونة بالمتعة والترويح، فتصبح مجالات النشاط فرصاً للترويح في الوقت الذي تكون وسائل لكسب المعارف بطريقة مشوقة.

10- ربط النشاط بالبيئة، بما يؤكد العلاقة بين المدرسة والبيئة وبين الأفراد والمجتمع، ويسهم في تحقيق الولاء وتأكيد الانتماء. وهذا يحقق أيضاً مساهمة في حلِّ مشكلات المجتمع، ويعدُّ تدريباً للتلاميذ على مواجهة المشكلات، والتصدِّي لها وحلّها.(الجاويش، 2008، 32 - 33، 34، عابد، 1998، 32، ريان، 1993، 82).

نشاط (5):

ناقش الأسس السابقة الذكر مع زملائك، مبيناً الصعوبات التي تقف عائقاً أمام تطبيقها.

....

....

....

5- **وظائف الأنشطة المدرسية:**

إن التعّرف على الوظائف التي يقدّمها النشاط المدرسي للتلاميذ تعطي دلالة أكيدة على فاعليته وأهميته ودوره في النمو المتكامل للتلميذ، إذا ما أحسن التخطيط له، وتأمين مستلزماته، وتنفيذه، ومتابعته، وتقويمه. **وتحقق الأنشطة المدرسية وظائف متعددة منها:**

أ - الوظيفة الاجتماعية:

يمكن أن نجمل الوظيفة الاجتماعية للأنشطة المدرسية في النقاط الآتية:

- يغلب على الأنشطة المدرسية الطابع الجماعي، وهذا يتيح ممارسة العمل التعاوني وآليات العمل، وبالتالي سيعمل التلميذ على تكوين الصداقات مع زملائه، كما سيؤدّي العمل التعاوني إلى تخلُّص بعض التلاميذ الذين يعانون من الانطواء والخجل، يضاف إلى ذلك مبدأ التشاور في العمل، والقيم الاجتماعية باحترام آراء الآخرين وتقبُّل النقد. (الفراجي وأبو سل، 2006، 27 - 28).

- يحقق النشاط المدرسي أهداف العمل الجماعي فالأفكار المتعلقة بتخطيط النشاط وتنفيذه تنبع من خلال تعاون الجماعة مع بعضها في عمل مشترك لوضع أهداف خاصة للنشاط، يتمُّ العمل لتحقيقها على أساس إيجابية الفرد وتفاعله مع الموقف، ومع الجماعة التي ينتمي إليها.

- يمنح النشاط المدرسي الفرص ليساهم التلاميذ بدور إيجابي في عملية التعليم من خلال اشتراكه في التخطيط والتنفيذ والتقويم للنشاط ضمن جماعة من الأقران مشاركة تتسم بالحيوية والحركة والاتصال مع الآخرين، مما يؤدّي إلى إشباع حاجاته وميوله.

- تكشف الأنشطة الميول الحرفية والمهنية وتصقل المواهب العلمية عند التلاميذ.

- تساعد الأنشطة على تنمية المهارات الاجتماعية التي تناسب مرحلة النمو، فهو يوفّر المناخ الذي يشعر من خلاله التلميذ بتقبل أقرانه له وسهولة الاندماج في الجماعات الصغيرة ويتعلم التلاميذ السلوك الاجتماعي المناسب من أترابهم. (إسماعيل وإبراهيم، 2006، 31، شحاتة، 1990، 40 - 43).

ب - الوظيفة النفسية:

يضع مخططو الأنشطة المدرسية نصب أعينهم هذه الأهداف لتحقيقها خلال وضع الأنشطة وتنفيذها، وهي كلّها في إطار الوظيفة النفسية:

- تحقيق النمو النفسي المتوازن، والاتزان الانفعالي، واكتشاف نواحي التقدم أو التخلف، أو الانحراف في أيِّ مرحلة من مراحل العمر، من أجل اتخاذ الخطوات الايجابية لتحقيق تكامل الشخصية.

- التنفيس عن الانفعالات الحسيَّة التي لا يتيسر التنفيس عنها في المواقف الجدية حتى نجنب التلاميذ الضيق النفسي وعدم الاستقرار.

- الإفادة من الطاقة الزائدة في مجالات الأنشطة المدرسية بدلاً من استخدام التلاميذ لها في جوانب سيئة تضر ولا تنفع. (الجاويش، 2008، 30).

ج – الوظيفة التربوية:

توفِّر الأنشطة المدرسية خبرات حسيَّة مباشرة للتلاميذ عند تدريسهم المعارف والمعلومات مما يزيد من وضوح هذه المعارف وفهمها ، فالدراسة النظرية تحتاج إلى أساس واقعي ليزيد معناها ومغزاها، كما أنَّ الخبرة الذاتية والممارسة والنشاط ييسر للتلاميذ تعلم الكثير من المهارات والاتجاهات التي لا يمكن أن تتحقق لهم عن طريق الدراسة النظرية وحدها. وتعمل على توفير المناخ الملائم لتعليم المتعلم، فهو يتعلم من خلال الخبرات التي يمرّ بها بنفسه أثناء تعرضه لمواقف ومشكلات مختلفة. كما تعمل على تحقيق مفهوم التعلم الذاتي والتعلم المستمر، حيث أنَّ النشاط يعزِّز دور المعلم في توجيه طلابه إلى أن يتعلموا بأنفسهم وباستمرار، وكيف عليهم أن يتعلموا، بحيث يسهمون في حلِّ المشكلات التي قد تواجههم. (إسماعيل وإبراهيم، 2006، 28 – 29، شحاتة 1990، 36).

د – الوظيفة التعليمية:

يساهم النشاط المدرسي في دعم عملية التعلم من خلال الممارسة العملية لبعض ما يكتسبه التلاميذ داخل الصف، وما يتمُّ من مناقشات وقراءة وكتابة وغير ذلك.

ويساعد التلاميذ في تكوين عادات ومهارات وقيم وأساليب لازمة لمواصلة التعليم. كما يساعدهم على النجاح والتفوق، من خلال ممارسة التلاميذ للأنشطة المتصلة بالمواد التعليمية.

كما يساهم النشاط المدرسي من خلال ربط المادة الدراسية بالحياة وتزويد التلاميذ بالمهارات والقدرات الفكرية لتنمية معارفهم وتثبيتها في أذهانهم، وزيادة قدرتهم على التحصيل والإنجاز العلمي. (النصار، 1428، 7، 11، 12).

هـ- الوظيفة الفيزيولوجية:

تساهم الأنشطة المدرسية في اكتمال النمو البدني واكتساب الصحة من خلال النشاط الرياضي. كما أنها تقلل من الانفعال المصاحب لأداء الأعمال الجادة، والتخلص من الضيق الذي قد يؤثّر في الفرد، والذي ربما يؤدي إلى أمراض عضوية.(الجاويش، 2008، 31).

نشاط (6):

هناك وظائف أخرى للأنشطة المدرسية مثل: الوظيفة المهنية، والوظيفة البيئية، والوظيفة الترويحية، ناقش هذه الوظائف مع زملائك ثمّ اذكر مثالاً على كلِّ وظيفة.

....

....

....

6 – أنواع الأنشطة المدرسية:

تتنوع الأنشطة المدرسية لتلبي احتياجات التلاميذ وميولهم المختلفة. منها:

أ – الأنشطة الثقافية واللغوية المدرسية:

تعرّف الأنشطة الثقافية واللغوية بأنّها: الأنشطة التي تساهم في تزويد التلاميذ بالقدر المناسب من المعلومات الثقافية وتنمية الحسِّ اللغوي والأدبي، والتعود على مخاطبة الجمهور، وذلك عن طريق المسابقات وندوات الإلقاء والتعبير، والفقرات المسرحية التربوية. (إسماعيل وإبراهيم، 2006، 167).

وتهدف الأنشطة الثقافية إلى:

1- تعزيز ثقافة الناشئة.

2- تنمية مواهبهم.

3- تنمية قدرتهم على فهم الأفكار والغايات من النص المقروء.

4- تنمية مهارة العودة إلى المراجع واستخدام المكتبات.

5 – تنمية استخدام شبكة الانترنت للحصول على المعلومات المطلوبة.

وتهدف الأنشطة اللغوية إلى:

1- زيادة الحصيلة اللغوية واستخدامها في التعبير الشفهي والكتابي.

2- تنمية المهارات اللغوية.

3- تنمية المهارات الأدبية.

4- تقضية أوقات الفراغ بما هو مفيد.

5- غرس القيم والاتجاهات من خلال الإفادة من محتوى الأنشطة اللغوية والأدبيـة. (كنعـان والمطلق، 2006، 67 - 68).

نشاط (7):

تعاون مع زملائك في تحديد نشاط ثقافي أو لغوي وحدد خطواته وأهدافه وأساليب تقويمـه، حاول أن تكون تلك الأهداف متنوعة.

....

....

ومن أبرز مجالات الأنشطة اللغوية والثقافية: المكتبة، والإذاعة المدرسـية، والمهرجانـات التعليمية التي تتمُّ عن طريق الندوات واللقاءات، والمسابقات، النشاطات الأدبية كالقصة والمقالة والشعر، وما يتمُّ تسجيله في المجلات والصحف عن طريـق الصـحافة المدرسـية. (عسـل والبهنساوي، 2007، 37، عابد 1998، 86 - 87).

نشاط (8):

اذكر مجالات أخرى للأنشطة الثقافية واللغوية.

....

....

....

ب - الأنشطة الفنية المدرسية:

يعرّف النشاط الفني بأنه: مجموعة الممارسات العملية للتلاميذ داخل المدرسة من واقع رؤيتهم للبيئة المحيطة بهم، وتتميز تلك الممارسات بقدرتها على إبراز خصائص حسية وشكلية تعبِّر عن حاجات التلاميذ وميولهم بالإضافة إلى إظهار قدراتهم المكتسبة في مجـالات الفنـون التطبيقية كالنجارة، والنحت، والرسوم، والتصوير....إلخ. (إسماعيل وإبراهيم، 2006، 187).

وتهدف الأنشطة الفنيَّة إلى:

1- تنمية الحسِّ الجمالي والقيم الفنية والجمالية لدى التلاميذ.

2- تنمية الثقافة الفنية والتذوق الفني عن طريق الاتصال بأعمال الفنانين العالميين، ومتابعة إنتاجهم، وزيارة المعارض الفنية والمتاحف.

3- الكشف عن الموهوبين وذوي الاستعدادات والطاقات الفنية وتوجيههم ورعايتهم.

4- الإطلاع على ما أبدعته الحضارات الإنسانية ولاسيَّما العربية منها في الفن.

5- ممارسة التعبير الفني والاعتماد على الذات في النقد الفني.

6- الترفيه عن التلاميذ وشغل أوقات فراغهم بما هو مفيد.

7- إغناء الأعمال الفنية بمضامين تربوية ووطنية وقومية وإنسانية مثل: (تمجيد القيم والبطولات، وتقدير آراء الآخرين، وتجنب اللجوء إلى العنف ورفضه سلوكاً).

(كنعان والمطلق، 2006، 105، عابد، 1998، 121).

نشاط (9):

حدِّد نشاط فنِّي مع ذكر أهدافه.

....

....

....

ومن أبرز مجالات الأنشطة الفنيِّة: الموسيقا والغناء والأناشيد، والمسرح، والفنون الشعبية، والرسم والأشغال والتصوير، والنحت. (الفراجي وأبو سل، 2007، 26).

ويتمُّ تنفيذ النشاط الفنِّي من خلال حصة التربية الفنيِّة، وجماعة التربية الفنيِّة، وبرامج الأنشطة الفنيِّة في مراكز النشاط، ومراكز رعاية وتدريب الموهوبين والمعارض الفنيِّة وغيرها.

(إسماعيل وإبراهيم، 2006، 188).

نشاط (10):

اذكر مجالات أخرى للأنشطة الفنيِّة عملت على تطبيقها بالتعاون مع المعلمين الذين تشرف عليهم.

....

....

ج – الأنشطة الرياضية المدرسية:

يقصد بالنشاط الرياضي الألعاب الحرّة المنتظمة التي يمارسها التلاميذ تحت إشـــراف معلمي الرياضة في إطار خطة مدروسة من أجل تحقيق أهداف محـــددة. وتهيِّـــىء الأنشـــطة الرياضية الفرص المناسبة أمام التلاميذ كي تنمو أبدانهم وعقولهم ووجدانهم، فضلاً عن إكسابهم العديد من الخبرات والمهارات الحركية إضافة إلى مجال كبير من مجالات الترويح.

والنشاط الرياضي مجال طبيعي للتربية الأخلاقية والاجتماعية، فحين نمدح خُلُقاً نقول إنه "خُلُقٌ رياضي" لذلك فهو من أفضل المجالات التي تساهم في تحقيق الدور الأخلاقـــي للعمليـــة التعليمية. (جاويش، 2008، 41).

نشاط (11):

بأسلوبك الخاص، اذكر تعريفاً للأنشطة الرياضية المدرسية.

....

....

وتهدف الأنشطة الرياضية إلى:

- الاهتمام بالصحة والعناية بالقوام السليم.
- تنمية الصفات البدنية لدى التلاميذ في ضوء طبيعة الخصائص العمرية لكلِّ مرحلة.
- تعليم وصقل المهارات الحركية للأنشطة الرياضية المختلفة.
- الاهتمام بالروح الرياضية والسلوك القويم من خلال ممارسة الأنشطة الرياضية.
- الإعداد للبطولات الرياضية بمستوياتها المتدرجة.
- العمل على نشر الثقافة الرياضية والتحلي بالروح الرياضية الطيبة لدى التلاميذ.
- خدمة المنهاج الدراسي.
- إشباع الميول والاحتياجات في إطار من التوجيه السليم.
- ملء أوقات فراغ التلاميذ بنشاطات رياضية تنمِّي أجسادهم وأذهانهم. (عبـــد الحميـــد، 2007، 62، عابد، 1998، 261 – 262).

وتتمثل الأنشطة الرياضية في ممارسة كرة القدم، كرة الطائرة، كرة السلة، كرة اليد، كرة الطاولة والتنس، ألعاب القوى والقفز، حمل الأثقال، اللياقة البدنية، والسباحة، والشطرنج.

(الفراجي وأبو سل، 2007، 26).

نشاط (12):

أ- أعط أمثلة عن نشاط رياضي وحدِّد أهدافه.

....

....

....

ب- وضِّح كيف تخدم الأنشطة الرياضية المنهاج الدراسي.

....

....

....

وعلى الموجه التربوي معرفة الأنشطة الرياضية كأنظمة وقوانين بداية، للوصول إلى معرفة واعية بأنواعها وأهدافها، وتوضيح ذلك للمعلمين، وتوجيههم إلى الاهتمام بها، وتشجيعهم على إجراء المسابقات الرياضية بين التلاميذ ضمن المدرسة الواحدة، وبين التلاميذ في المدارس والإشراف على بعضها.

د – الأنشطة العلمية والتقنية والتربوية المدرسية:

هي الأنشطة التي تنمِّي روح البحث عند التلاميذ وتدريبهم على أسلوب التفكير العلمي والإبداعي، وعلى أنماط السلوك العلمي والتطبيقي، كما تساعدهم على الابتكار والاختراع.

(الفراجي وأبو سل، 2006، 27).

تهدف الأنشطة العلمية والتقنية والتربوية المدرسية إلى:

1- تنمية روح الملاحظة والبحث العلمي لدى التلاميذ من خلال الإطلاع على البحوث وتطبيقاتها، والاشتراك في المناسبات في مجالاتها المتنوعة بعامة، ولاسيَّما في مجال العلوم التطبيقية التقنية (التكنولوجية) بخاصة.

2- تنمية القدرة على التفكير العلمي المنطقي في تفسير مختلف الظواهر، وإيجاد الحلول للمشكلات، بحيث ينظر التلميذ إلى الأشياء نظرة موضوعية، أساسها الدليل العلمي بعيداً عن الخرافات.

3- تنمية روح البحث والإبداع والابتكار لدى التلاميذ من خلال وجودهم في بيئة علمية تطبيقية.

4- ربط الدراسة العلمية النظرية بالواقع العملي التجريبي.

5- تنمية المهارات اليدوية لدى التلاميذ من خلال صنع الوسائل والأجهزة العلمية البسيطة وتطويرها.

6- تنمية القدرة على مواكبة الابتكارات والاختراعات العلمية والتقنية والتعامل معها.

7- تعويد التلاميذ على ملء أوقات فراغهم بنشاطات علمية وتربوية، لتجاوز الحفظ والتذكر المعرفي إلى الإحاطة بحقائق مختلف العلوم.

8- إيجاد المجتمع العلمي المبدع المنتج القائم على العلم والتكنولوجيا. (كنعان والمطلق 2006، 151 - 152، عابد، 1998، 155 - 156).

نشاط (13):

من أهداف الأنشطة العلمية والتقنية والتربوية ربط الدراسة العلمية النظرية بالواقع العملي التجريبي، وضِّح بالأمثلة كيف يمكن تحقيق ذلك ؟

....

....

ومن أنواع الأنشطة العلمية والتقنية والتربوية المدرسية:

أ – نظرية: وتشتمل على:

1- متابعة الجديد والمفيد في التربية والتعليم عبر وسائل الإعلام (الإذاعة، التلفاز، الصحافة والمطبوعات، المكتبات، الأفلام العلمية، برامج الحاسب، الأنترنت)، والمشاركة في النهضة العلمية والتربوية.

2- إصدار الرسائل والصحف والمجلات والبحوث.

3- الإعداد والمشاركة في المسابقات (شفهية أو تحريرية، أو في وسائل الإعلام وغيرها).

4- اللقاءات والندوات والدورات التخصصية للتلاميذ والمعلمين والموجهين التربويين.

ب - تطبيقية:

1- إنتاج الوسائل والنماذج التعليمية وصيانتها.

2- القيام بالتجارب العملية.

3- كيفية استعمال الأجهزة وطريقة عرضها.

4- جمع العيِّنات (صخور، نباتات، صناعات)، وتطبيقها. (إسماعيل وإبراهيم، 2006، 212 - 213).

نشاط (14):

- تعاون مع زملائك في تصميم جملة من الأنشطة (علمية، تقنية، تربوية)، وذلك وفق الخطوات التالية:

- **حدِّد أهداف النشاط.**
- **حدِّد الأدوات اللازمة لتنفيذ النشاط.**
- **حدِّد عدد التلاميذ الذين سيشاركون بتنفيذ النشاط.**
- **حدِّد خطوات تنفيذ النشاط.**
- **ضع تقويماً للنشاط.**

....

....

هـ - الأنشطة الاجتماعية والبيئية المدرسية:

يعرّف النشاط الاجتماعي بأنه: نشاط متنوع يساهم بأسلوبه العلمي مع المنهج الدراسي في رعاية النمو الشامل للتلاميذ والنمو الاجتماعي على وجه الخصوص لتوفير أنسب الظروف التي تساعد على اكتمال نموهم واكتشاف مواهبهم وقدراتهم لصقلها وتنميتها. (إسماعيل وإبراهيم، 2006، 155).

وتعني الأنشطة البيئية المدرسية: قيام التلاميذ بمجموعة من الفعاليات الإيجابية المخططة الهادفة في إطار البيئة الطبيعية والحفاظ عليها. (كنعان والمطلق، 2006، 154).

وتهدف الأنشطة الاجتماعية والبيئية المدرسية إلى:

- بناء الشخصية المتكاملة والمتوازنة للتلميذ ليصبح مواطناً يرتبط بوطنه، ويعتز به، ويستعد للتضحية من أجله.
- اكتشاف مواهب التلاميذ، وتنمية قدراتهم، وإشباع ميولهم ورغباتهم، وإكسابهم الخبرات والمهارات الجديدة.
- توثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع عن طريق ما يقدّم من خدمات تربوية هادفة.
- ترسيخ القيم الاجتماعية البناءة عن طريق الممارسة التربوية لبرامج النشاط المختلفة والتوعية بتلك القيم.
- احترام العمل اليدوي وتقدير قيمة الاستمتاع به لأن الممارسة الحركية والحسية تجعل من النشاط مادة ممتعة ومرغوبة، كما أنّها تسهّل عملية الإدراك والإتقان.
- التعرف على معالم البيئة وآثارها، وتنمية اهتمام التلاميذ بها، والحفاظ عليها وعلى المرافق العامة بها. (إسماعيل وإبراهيم، 2006، 155 – 156).
- الحفاظ على نظافة البيئة من خلال الإسهام المدروس في أعمال المرافق العامة.

ومن مجالات الأنشطة الاجتماعية والبيئية المدرسية:

المشاركة في المناسبات الاجتماعية، والزيارات واللقاءات، والنادي الاجتماعي، والرحلات السياحية، والعناية بالآثار والمتاحف، المخيمات السياحية، المخيمات الكشفية والطلائعية، الحفاظ على الممتلكات العامة، العناية بالبيئة، العناية بالصحة العامة، مكافحة الظواهر السلبية (التدخين – المخدرات)، ممارسة العمل اليدوي وتكريم العاملين فيه، مساعدة المحتاجين. (كنعان والمطلق، 2006، 154 – 155، عابد، 1998، 247).

وعلى الموجه التربوي العمل مع المعلمين منذ بداية العام الدراسي على وضع خطة للأنشطة الاجتماعية والبيئية المدرسية، تحدّد ألوان فعالياتها، وكيفية تنفيذها ومواعيدها. كما عليه توجيههم والعمل معهم لتحقيق التكامل بين النشاط الاجتماعي والبيئي، ويتمُّ ذلك على سبيل المثال من خلال: الرحلات والمخيمات ودورها الفعَّال في تجميل البيئة الطبيعية والاجتماعية، وذلك من خلال العناية بالنظافة العامة، وزراعة الأشجار ولاسيّما في عيد الشجرة، والحفاظ

على الصحة العامة، وكذلك المشاركة في تكريم العاملين ولاسيَّما أولئك الذين يمارسون العمـــل اليدوي والإنتاجي أو الخدمي، حيث يعود عملهم بالفائدة علـــى البيئـــة وعلـــيهم، إذ يكتســـبون المعارف والخبرات ومهارات التفاعل الاجتماعي، والتعامل وفق مقتضى الأنظمة والقوانين التي تؤدِّي مع باقي أساليب التنشئة الاجتماعية إلى المواطنة الصالحة. (كنعـــان والمطلـــق، 2006، 156 -158).

نشاط (15):

من خبرتك التربوية، اذكر أمثلة أخرى تتكامل فيها الأنشطة الاجتماعية والبيئية.

....

....

....

7 – تطبيق الأنشطة المدرسية:

يتخذ تطبيق الأنشطة المدرسية أشكالاً متعددة، منها قيام تلميذ واحد أو عدة تلاميـــذ أو لجنة نشاط أو عدة لجان، أو المدرسة بأكملها أو عدة مدارس، بتطبيق هذا النشاط، وذلك داخل جدران الصفوف أو المدرسة أو خارجها، لأنَّها أنشطة صفيَّة ولا صـــفيَّة، ولا نعنـــي بالنشـــاط الصفِّي النشاط التعليمي عند تدريس مادة معينة أو إجراء تطبيقات عليها.

وكي يُعدُّ النشاط الذي يقوم به التلميذ ضمن الأنشطة المدرسية، لابدّ من أن يكون هذا النشاط ضمن برامج الأنشطة المدرسية التي تقوم بها لجان النشاط، أو جماعاته ضمن المدرسة والتـــي تشكَّلت لتمارس الأنشطة المدرسية المختلفة، وفق مبادئ النشاط المدرسي، حيث أن الانضـــمام إلى لون من ألوان النشاط مبني على رغبة التلميذ الذي يسهم بعد ذلك، في وضع خطة النشاط، وتنفيذها وتقويمها، داخل المدرسة وخارجها. (كنعان والمطلق، 2006، 163).

نشاط (16):

من خبرتك التربوية، أذكر ثلاثة أنواع للجان الأنشطة المدرسية، وأعط أمثلة عن الأنشطة التي تقوم بها كلّ لجنة.

....

....

....

كما أنَّ تطبيق هذه الأنشطة ينبغي أن يستند إلى مجموعة من المبادئ التربوية الهامة:

ما المبادئ التربوية التي يستند إليها تطبيق الأنشطة المدرسية ؟

من المبادئ التربوية التي يستند إليها تطبيق الأنشطة المدرسية الشمول، وأن يكون برنامج النشاط قائماً على التلقائية الموجهة عند اختيار المتعلم له، **وأن** يجري تطبيق برنامج الأنشطة المدرسية في مجالات حيوية طبيعية.

نشاط (17):

ارجع إلى كتاب الأنشطة المدرسية لمؤلفيه أحمد كنعان وفرح المطلق، اطلع على المبادئ التربوية التي يستند إليها تطبيق الأنشطة المدرسية، ثمّ اكتب تقريراً يتضمن مدى القدرة على تطبيق تلك المبادئ في مدارسنا.

....

....

ويتطلب التخطيط للأنشطة المدرسية وضع خطة عامة لها تتضمن:

1- تنوُّع ألوان النشاط في المدرسة.

2- توزيع الإشراف على ألوان النشاط المدرسي.

3- تمويل النشاط المدرسي.

4- رسم وسائل تنفيذ برنامج النشاط المدرسي.

5- رسم وسائل تقويم النشاط ومتابعته. (ضاهر، 2004، 47).

- وفيما يأتي أدوار كلٍّ من الموجه التربوي ومدير المدرسة والمعلمين والتلاميذ في تخطيط الأنشطة المدرسية وتطبيقها:

أ- دور الموجه التربوي في مجال الأنشطة المدرسية:

تتعدد الأدوار التي يؤديها الموجه التربوي في العملية التعليمية وتتنوع، فالمهام الموكلة إليه تجعل منه عنصراً أساسياً لا غنى عنه خاصة، وأنه يشكّل حلقة الوصل بين المعلم وأطراف العملية التعليمية الأساسية والمتمثلة بالمناهج والتقويم، لذا جاءت المهام لتؤكد أهمية ما يمكن أن يقوم به الموجه التربوي، ويمكن ذكر أهمِّ المهام ذات الصلة بالأنشطة التعليمية والمتمثلة بالآتي:

1- متابعة خطط تفعيل المنهاج والمشاركة في إنجاحها.

2- متابعة نواتج عمليات التعلم والتعليم والتقويم والإسهام في وضع الخطط اللاحقة لتفعيل الأداء.

3- تشخيص احتياجات المعلمين في مجال النشاط المدرسي ووضع خطة لتحسين أدائهم.

4- تنفيذ برامج تدريبية للمعلمين ومتابعة أثرها وتقييمها.

5- تشجيع المعلمين على إجراء التجارب العملية والقيام بأبحاث ودراسات بطريقة علمية واثقة لها انعكاساتها الإيجابية على عملية التعليم والتعلم.

6- تشجيع المعلمين على الابتكار والإبداع من خلال ما يقدمونه من فرضيات ومعلومات إحصائية، وبما يضعونه من حلول مقترحة أو مطروحة للتجريب.

7- كما يتمثّل دور الموجه التربوي في تصميم نماذج من الأنشطة المدرسية المرتبطة بالمنهج الدراسي يقتدي بها المعلم لتصميم الأنشطة المدرسية المتعددة فيما بعد ذلك، على أن تكون الأنشطة المدرسية ذات أبعاد تتعدى البيئة المدرسية، وتشمل مجموعة من العناصر المرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالمجتمع مثل: البيئة، الاقتصاد، الصحة، السكان.....إلخ.

(الفراجي وأبو سل، 2006، 30 - 31).

ب- دور مدير المدرسة كموجه تربوي مقيم في مجال الأنشطة المدرسية:

يتجلى دور المدير كموجه تربوي مقيم في التخطيط للأنشطة المدرسية فيما يأتي:

- الاشتراك في رسم الخطة العامة للنشاط داخل المدرسة.
- تهيئة وتوفير متطلبات النشاط.
- اختيار مشرفي مجموعات النشاط المدرسي حسب خبرتهم ورغبتهم قدر الإمكان من المعلمين والهيئة المدرسية.
- حلُّ المشكلات التي تقابل تنفيذ البرامج وتذليل الصعوبات جميعها.
- متابعة تنفيذ البرامج وتوجيهها.
- وضع البرنامج الزمني للتنفيذ والتنسيق بين مختلف أوجه النشاط، وإقرار برنامج النشاطات الجماعية والمهرجانات، وإبراز أوجه النشاط داخل المدرسة، وتحديد المسؤوليات تجاهها.

– ربط النشاطات التربوية المدرسية بالمجتمع المدرسي والاجتماعي المحيط والمجتمع ككل.

(عبد الحميد، 2007، 23 – 24).

ج- دور المعلم:

يتجلّى دور المعلم في مجال تخطيط الأنشطة المدرسية وتنظيمها وتطبيقها فيما يلي:

– أن يبحث عن الوسائل والأنشطة التي تزيد من فاعلية تلاميذه وقدراتهم.

– أن يسعى مع إدارة المدرسة وتلاميذه إلى وضع خطط الأنشطة وجماعاته حسب رغبات التلاميذ وإرشاداته.

– أن يهيِّيء ظروفاً مناسبة لممارسة النشاط وحاجاته، ويحدِّد بالتنسيق مع الإدارة أماكنه وأوقاته، ثمّ يتفق مع تلاميذه على القواعد التي يجب أن تتبع كي ينجح هذا النشاط، على أن تكون تلك القواعد مرنة قابلة للتعديل في الظروف الطارئة.

– أن يقوم المعلم بقيادة جماعته وتوجيهها وتوزيع الأدوار فيما بينها، محدداً لها طريق العمل، ساعياً إلى تذليل الصعوبات، محاولاً تجربة أفكار جديدة، ينتقد العمل غير الناجح، ويعزّز العمل الناجح في الوقت المناسب، ويتصرف بحيوية وطلاقة، وينسّق العمل، ويتخذ القرارات بشأنها.

– أن يستثمر النشاط في اكتشاف مواهب التلاميذ وصقلها، وعلاج المشكلات السلوكية للتلاميذ.

(الإدارة العامة للنشاط الطلابي، 2009، 7، كنعان والمطلق، 2006، 168 – 16).

د- دور التلاميذ:

إن اشتراك التلاميذ في تخطيط الأنشطة المدرسية وتنظيمها وتطبيقها وتقويمها، هو غاية وهدف تربوي بحدِّ ذاته، وإسهام التلاميذ في تنظيم الأنشطة وتطبيقها مقصد القول كلّه. وتتجلى أدوار التلاميذ فيما يأتي:

1- أن يتعرف التلاميذ مختلف الأنشطة المدرسية وأهميتها وأهدافها ومجالاتها ومحتوياتها.

2- أن يختار التلاميذ منها ما يتماشى مع ميولهم واستعداداتهم وهواياتهم وحاجاتهم، ورغبات التلاميذ هي المفضّلة، مما يتيح لهم تحمُّل مسؤولية الاختيار، ويفسح المجال أمامهم للمبادرة والابتكار.

3- أن يسهم التلاميذ في تطبيق الأنشطة، بحيث يتجاوزون الإفادة منها في المعرفة المجـــردة، فحافزيتهم للإسهام في الأنشطة تجعلهم يفكّرون ويعملون بأيديهم، ويقوّمون نتائج أعمالهم بحيث تزداد قدراتهم على التعلم الذاتي، والثقة بالذات.

4- أن يطبّق التلاميذ هذه الأنشطة بحرية وتلقائية، وأن يقتصر دور الإدارة والمعلمــين علـــى توجيههم.

5- أن يحسن التلاميذ استخدام المعدات والأدوات التي تتطلبها الأنشطة.

6- أن يؤدّي التلاميذ أدوارهم في النشاط الذي اختاروه بالشكل المطلوب، سواء أكان فرديـــاً أم جماعياً مع إدراكهم لأهمية العمل بروح الفريق، بحيث يتدرب على توزيع العمل، والتعاون على إنجازه بشكل متكامل.

7- أن يحترم كل تلميذ النشاط الذي يؤديه مدركاً أهميته وقيمته، وأن يحترم المشـــاركين معـــه بحيث يسود الأسلوب الديمقراطي في أثناء التفاعل والتعاون، والاحترام المتبادل لآراء الآخرين وأدوارهم.

8- أن يدعى أولياء التلاميذ والمتخصصين للاطلاع على أنشطة التلاميذ، وسماع توجيهـــاتهم، ومعرفة الملاحظات التي تدعوهم إلى بذل المزيد من العناية والدعم لمواهب أبنائهم ورعايتهـــا. (كنعان والمطلق، 2006، 170 - 171).

نشاط (18):

على ورقة منفصلة، خطط لنشاط مدرسي مبيناً فيه دور المدير ومشرف النشاط والتلميذ.

....

....

8- توظيف التكنولوجيا التعليمية الحديثة في الأنشطة المدرسية:

للتكنولوجيا الحديثة دور كبير في تطوير النظام التربوي بوجه عام، والأنشطة المدرسية بوجه خاص، فتكنولوجيا التعليم تعدُّ نظاماً من الأنظمة التي تُستخدم في حلِّ بعض المشـــكلات التربوية المعاصرة، وزيادة فعالية الأنشطة المدرسية، ومساعدة المتعلمين على تغيير سلوكياتهم

إلى الأفضل، وتنمية معارفهم ومهاراتهم. ومن هذا المنطلق تتجاوز التكنولوجيا التعليمية الأجهزة والوسائل والأدوات إلى تخطيط وتنظيم وتقويم العملية التعليمية بما فيها الأنشطة المدرسية بأنواعها المتعددة.

وتهدف تكنولوجيا التعليم في مجال الأنشطة المدرسية أو التربوية إلى تحسين أو تجويد عمليات الممارسة الفعلية للأنشطة بالمدارس، كما تهدف إلى رفع مستوى أداء مشرفي الأنشطة المدرسية والتلاميذ الممارسين للأنشطة على التفاعل مع العملية التعليمية بما يطوّرها ويسير بها نحو الأفضل.

وفيما يلي بعض الفوائد والمميزات لاستخدام التكنولوجيا الحديثة في مجال الأنشطة المدرسية:

- تتيح مجالاً أكبر لتكافؤ الفرص، لأنها تتخطى محدودية الزمان والمكان في تقديم المعارف والخبرات، إضافة إلى قدرتها على التسجيل والخزن والاسترجاع.
- تساعد على تنويع برامج ومشروعات الأنشطة تنوعاً كبيراً لا حدود له.
- تقدم بدائل وأساليب متعددة، حيث تحلُّ النشاطات المتنوعة من تسجيلات صوتية ومرئية وأفلام وشرائح وشفافيات وغيرها محلّ الأساليب التقليدية. وبذلك تثري خبرات كلٍّ من المشرفين المسؤولين عن الأنشطة والمتعلمين الممارسين للأنشطة، وتزيد معارفهم بما ينعكس على فاعلية العملية التعليمية ككل.
- تشارك في إثارة دافعية التلاميذ وحماستهم عن طريق تقديم الصوت والصورة الملونة والمتحركة، وتمثيل الأشياء المجردة بالرسم والصورة.
- توفّر عنصر التشويق في عملية اكتساب المعرفة، حيث يزداد اهتمام التلاميذ بما يكتسبونه من معارف فتزداد بذلك فاعليتهم، ويقبلون على الأنشطة في جو يمتاز بالتفاعل والتركيز.
- تلعب دوراً أساسياً في تنمية المواهب وصقل القدرات.
- تيسر الوصول للمعلومات التي تتزايد يوماً بعد يوم.
- تحقق اتصالاً سريعاً فائق القدرة، وتعطي بُعداً عالمياً لبعض الأنشطة، وهو بُعد أساسي الآن في مجتمع المعلومات الناشيء حديثاً، يجب أن يؤخذ بالحسبان في مجال الأنشطة، ويبرر استخدام الأدوات والخدمات المتعلقة بالطرائق السريعة للمعلومات. (هلال وقمر، 2007، 32 - 36).

فإذا تمكن الموجه التربوي من استخدام التكنولوجيا الحديثة استخداماً صحيحاً وكافياً في مجال الأنشطة المدرسية، فإنّه يستطيع أن يجعلها أكثر كفاية وفاعلية، وذلك من خلال الاستفادة

منها في العمليات التي تتطلبها الأنشطة المدرسية مثل: التخطيط والتنظيم والتطبيق والتقويم بالتعاون مع المعلمين والتلاميذ.

نشاط (19):

بعد الإطلاع على ما سبق عن توظيف التكنولوجيا التعليمية الحديثة في الأنشطة المدرسية وفوائدها ومميزاتها، خطّط لنشاط مدرسي بالتعاون مع أحد المعلمين مستخدماً بعض الوسائل التكنولوجية الحديثة وشجّع المعلمين الذين تشرف عليهم على تنظيم النشاط وتطبيقه وتقويمه.

....

....

9- تقويم الأنشطة المدرسية:

تبرز أهمية التقويم في الأنشطة المدرسية باستمراره في مراحل تخطيط النشاط، وتنظيمه، وتطبيقه، لكي يضمن التلاميذ الفائدة القصوى منه ثقافياً ولغوياً ورياضياً وعلمياً وتربوياً واجتماعياً وبيئياً. ولا بدّ أن تكون عملية التقويم تشاركية يسهم فيها الموجه التربوي والمدير والمعلمون والتلاميذ والمجتمع المحلي.

ولابدّ أن تتم عملية تقويم الأنشطة المدرسية وفق معايير محددة هي:

1- وضوح أهداف النشاط عند كلٍّ من التلميذ والمشرف على النشاط والمدير والموجه التربوي.

2- اشتراك أكبر عدد ممكن من التلاميذ في الأنشطة.

3- اشتراك التلميذ مع المشرف على النشاط في التخطيط والتقويم لبرنامج النشاط في المدرسة

3- مراعاة ميول التلميذ في اختيار ألوان الأنشطة التي يرغبون في مزاولتها.

4- تكوين ميول جديدة عند التلاميذ نحو ألوان الأنشطة في المدرسة.

5- مراعاة طاقات التلاميذ أثناء ممارستهم للنشاط، فلا تسبب لهم الإرهاق أو التقصير في الواجبات المدرسية.

6- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

7- اتباع الأسلوب الديمقراطي بين أطراف النشاط (التلميذ والمشرف) أثناء تنفيذ النشاط في المدرسة.

8- اتباع الديمقراطية في المعاملة بين الموجه والمدير والمشرف على النشاط.

9- مراعاة التخصص والمؤهل في اختيار المشرف على النشاط.

10- مراعاة رغبة المشرف في اختياره للنشاط الذي يشرف عليه.

11- مراعاة إدارة المدرسة لتنوع ألوان الأنشطة بحيث تناسب ميول تلاميذها ورغباتهم.

12- استخدام أساليب سليمة ومتنوعة في تقويم التلميذ لممارسته للنشاط (اختبارات، ملاحظة علمية، تقويم التلميذ ذاته).

13- كفاية فترة مزاولة النشاط خلال اليوم المدرسي.

14- توفير الامكانات البشرية والمادية لمزاولة ألوان النشاط في المدرسة. (إسماعيل وإبراهيم، 2006، 112 - 113، حبيب، 2000، 266 - 267)

نشاط (20):

من خبرتك التربوية، حدِّد ثلاثة معايير تستند إليها في تقويمك لفعالية الأنشطة المدرسية.

....

....

....

ومن أهمِّ وسائل تقويم النشاط المدرسي:

1- بطاقات الملاحظة الخاصة بكل من التلميذ والمسؤولين عن النشاط، وأولياء الأمور....

2- الاستبانات الخاصة بكل من التلميذ والمسؤولين عن النشاط، وأولياء الأمور....

3- بطاقات المقابلة التي يتمُّ من خلالها أخذ معلومات عن الأنشطة المدرسية وأوضاعها ومقترحات لتحسينها سواء أكان ذلك من التلميذ أو المشرف على النشاط أو المدير أو أولياء الأمور.

ويمكن إضافة وسائل أخرى لتقويم أداء التلميذ في ممارسته للنشاط مثل: إجراء المباريات، المسابقات، المعارض، الاختبارات. (اسماعيل وإبراهيم، 2006، 114).

وفيما يأتي نموذج مقترح من قبل الباحثة لبطاقة خاصة بتقويم الأنشطة المدرسية للموجه التربوي، ومدى مساهمته فيها.

بطاقة تقويم لمدى مساهمتك كموجه تربوي في الأنشطة المدرسية

ت	البنود	الدرجة		
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة
1	تَعدُ الأنشطة المدرسية جزءاً من المنهج.			
2	تحقق الأنشطة المدرسية الأهداف التي وضعت من أجلها.			
3	تشجع المعلمين على ممارسة الأنشطة الصفية المتعلقة بالمنهج.			
4	تشجع المعلمين على ممارسة الأنشطة اللاصفية لتحقيق بعض الأهـداف التربوية.			
5	تساعد المعلمين لتأمين الأجهزة والأدوات اللازمة لممارسـة للأنشـطة المدرسية.			
6	تعمل مع المعلمين على توزيع التلاميذ إلى جماعات الأنشطة على أساس ميولهم ورغباتهم.			
7	تعمل مع المعلمين لتخطيط بعض الأنشطة المدرسية.			
8	تقوم بالحوار الفعال مع المعلمين لتنفيذ الأنشطة المناسـبة التـي يمكـن تنفيذها داخل المدرسة وخارجها.			
9	تتابع تنفيذ برامج الأنشطة المدرسية وتقويمها.			
	توجه المعلمين إلى إشراك التلاميذ في تخطيط الأنشطة المدرسية.			
10	توجه المعلمين إلى إشراك التلاميذ في تقويم الأنشطة المدرسية.			
11	توجِّه المعلمين إلى كيفية توظيف النشاط المدرسي في تكوين الخبـرات الحياتية للتلاميذ.			
12	توجِّه المعلمين إلى كيفية التعاون مع الأسرة والمجتمـع المحلـي لقيـام التلاميذ بالأنشطة المدرسية المصاحبة للمادة التعليمية.			
13	توجِّه المعلمين إلى كيفية توظيف الأنشطة التعليميـة لتنميـة القـدرات الفكرية والإبداعية لدى التلاميذ.			
14	تخضع المعلمين لدورات تدريبية مستمرة في مجال الأنشطة المدرسية.			

نشاط (23):

أ – صمِّم استبانة لتقويم النشاط المدرسي خاصة بالتلميذ، أو بالمشرف على النشاط، أو بالمدير، أو بولي الأمر، وشجع المعلمين / المشرفين على النشاط على تطبيقها.

....

....

ب- صمِّم استبانة لتقويم أحد أوجه الأنشطة المدرسية (نشاط اجتماعي، بيئي، علمي فني.....)، وشجِّع المعلمين / المشرفين على النشاط على تطبيقها.

....

....

10- الصعوبات التي تعترض تطبيق الأنشطة المدرسية:

من أهمِّ الصعوبات التي تواجه تطبيق الأنشطة المدرسية في مدارسنا:

1- ضعف الإيمان بقيمة هذه الأنشطة لدى بعض القائمين على إدارة المدارس والمؤسسات التعليمية وبعض المعلمين.

2- ضعف كفاية مناهج إعداد المعلم الخاصة ببيان ألوان الأنشطة وأساليب ممارستها، إذ تقتصر هذه المناهج على عرض هذه الأنشطة كمفردة نظرية من مفرداتها.

3- وجود نظرة خاصة لدى بعض أولياء الأمور إلى تلك الأنشطة، تتلخص على أنها تسلية ولهو يضيع الوقت، ويبدد جهود التعليم في الصف الدراسي، وينعكس سلباً على تحصيل التلاميذ دراسياً.

4- ازدحام الخطة الدراسية بالحصص، وقصر اليوم الدراسي.

5- عدم وجود البنى المادية ونقص المواد والأدوات اللازمة لممارسة النشاط. (كنعان والمطلق، 2006، 172، ريان، 1993، 146، شحاتة 1990، 60 – 61).

11 – المقترحات لتطوير الأنشطة المدرسية:

1- نشر الوعي الإعلامي التربوي بين المعلمين وأولياء الأمور بأهمية الأنشطة المدرسية في العملية التعليمية.

2- إغناء مناهج إعداد المعلمين بالمحتويات النظرية والعملية التي تبيِّن أهمية الأنشطة المدرسية، وأهدافها ومكانتها لغرس فكرة الإيمان بها كأساليب معززة للتعليم، لأنها مخططة وهادفة وليست مضيعة للوقت.

3- إيجاد الإمكانات المادية لممارسة الأنشطة المدرسية، ولاسيَّما تلك المنشآت التي تتيح كلُّ واحدة منها تطبيق نوع معين ومحدد من النشاط، على الوجه الأمثل، لأن معايير تحديد متطلبات مراكز الأنشطة، تتنوع وفق متطلبات النشاط.

4- تخفيف العبء التدريسي على المعلمين وتكليفهم الإشراف على ممارسة الأنشطة المدرسية، واحتساب هذا الإشراف على أنه جزء من النشاط التدريسي، وإلحاقهم بدورات تخصصية، وتفريغ بعضهم بصفة مشرفين للأنشطة المدرسية.

5- استخدام الحوافز حتى يُقبل المعلمون على الإشراف على جماعات النشاط كإقبالهم على تدريس المواد التعليمية داخل الصف.

6- توفّر الميزانية اللازمة لبرامج النشاط.

7- الإفادة من الإمكانات المتاحة داخل المدرسة والتعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي للاستفادة من مرافقها في ممارسة الأنشطة المدرسية.

8- تنويع مصادر الدعم المادي للأنشطة المدرسية. (كنعان والمطلق، 2006، 174 - 175 القايدي، 2003، 2، ريان، 1993، 147).

إنَّ الأنشطة المدرسية من أهمِّ الوسائل التربوية التي تسهم في تربية التلاميذ في مراحل التعليم جميعها، بتربية متوازنة ومتكاملة جسمياً، وعقلياً، ونفسياً، واجتماعياً، وروحياً.
وعلى الرغم من أنه لا تزال نظرة بعض أولياء الأمور إلى تلك الأنشطة، تتلخص في أنها تسلية ولهو يضيِّع الوقت، ويبدد جهود التعليم في الصف الدراسي، إلاّ أنَّه يزال يحظى بعناية الباحثين والتربويين الذين يؤكدون دوره وأهميته في بناء شخصية المتعلم من الجوانب جميعها.
لذلك ينبغي على العاملين في التربية والتعليم أن يولوا برامج النشاط المدرسي المزيد من الاهتمام والعناية في المجالات العلمية، والبحثية، والتخطيطية، والتنفيذية، والتقويمية.

اختبـــــار

السؤال الأول:

ضع دائرة حول الحرف الذي يمثّل الإجابة الأكثر صحة من بين الإجابات المتعددة :

1- يقسم النشاط المدرسي إلى:

أ – النشاط الصفي والنشاط المصاحب للمنهج.

ب- النشاط الحر والنشاط المقيد.

ج – النشاط اللاصفي والنشاط الحر.

د- النشاط اللاصفي والنشاط الصفي.

2- تسهم الأنشطة المدرسية في:

أ- تثبيت المفاهيم العلمية في أذهان التلاميذ.

ب- ترسيخ القيم الاجتماعية لدى التلاميذ.

ج- تنمية الميول والاتجاهات.

د- الجملتان أ وج.

3- تهدف الأنشطة المدرسية إلى:

أ- تعدد أوجه النشاط المدرسي.

ب- مراعاة طاقات التلاميذ.

ج- وضوح الهدف التي تسعى لتحقيقه.

د- تحقيق وظائف تشخيصية ووقائية وعلاجية لبعض المشكلات التي يعاني منها التلاميذ.

4- تحقق الأنشطة المدرسية وظائف متعددة منها:

أ- توثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع.

ب- خدمة المنهاج الدراسي.

ج- وظيفة نفسية.

د- تنمية قدرات التلاميذ.

5- يتجلى دور الموجه التربوي في مجال الأنشطة المدرسية في:

ا- تنفيذ برامج تدريبية للمعلمين ومتابعة أثرها وتقييمها.

ب – تنفيذ نماذج من الأنشطة المدرسية المرتبطة بالمنهج الدراسي.

ج- الاشتراك في رسم الخطة العامة للنشاط داخل المدرسة.

د- تهيئة وتوفير متطلبات النشاط.

6- من مجالات الأنشطة الفنية:

أ- الإذاعة المدرسية.

ب- الندوات واللقاءات.

ج- المسرح.

د- العبارتان: أ و ج.

7- تهدف الأنشطة الاجتماعية والبيئية إلى:

أ- بناء الشخصية المتكاملة والمتوازنة للتلميذ.

ب- الاهتمام بالصحة والعناية بالقوام السليم.

ج- إكساب التلاميذ اتجاهات ايجابية نحو الآخرين.

د- تشجيع العمل الجماعي بين التلاميذ.

8- يستند تطبيق الأنشطة المدرسية إلى عدة مبادئ تربوية منها:

أ- تنوع ألوان الأنشطة في المدرسة.

ب- توزيع الإشراف على مختلف ألوان الأنشطة المدرسية.

ج- تمويل الأنشطة المدرسية.

د- توافر البنية المادية المناسبة.

9- يتطلب التخطيط للأنشطة المدرسية وضع خطة عامة للنشاط تتضمن:

أ- رسم وسائل وتنفيذ برنامج النشاط المدرسي.

ب- تحديد النشاط المراد تنفيذه في المدرسة.

ج- وضع توقيت زمني للأنشطة المدرسية جميعها.

د- إعطاء التلميذ الحرية في اختيار النشاط.

10- يتجلى دور المعلم في مجال الأنشطة المدرسية في:

أ- البحث عن الوسائل والأنشطة التي تزيد من فاعلية تلاميذه وقدراتهم.

ب- اختيار ما يتماشى مع ميول التلاميذ واستعداداتهم وهواياتهم وحاجاتهم ورغبات التلاميذ.

ج- تعريف التلاميذ بمختلف الأنشطة المدرسية وأهميتها وأهدافها ومجالاتها ومحتوياتها.

د- العبارات أ و ب وج.

11- أهم ميزة لاستخدام التكنولوجيا الحديثة في مجال الأنشطة المدرسية هي:

أ- تلعب دوراً أساسياً في تنمية المواهب وصقل القدرات.

ب- تهيِّئ ظروفاً مناسبة لممارسة النشاط.

ج- تربط الأنشطة المدرسية بالمجتمع المدرسي والاجتماعي المحيط.

د- تنمِّي مهارات التلاميذ من خلال التدريب والممارسة.

السؤال الثاني:

من خبرتك التربوية، اذكر خمس صعوبات اعترضت المعلمين الذين تشرف عليهم في أثنــاء تطبيقهم للأنشطة المدرسية، واشرح كيف ساعدتهم في التغلب عليها ؟

الصعوبات التي تعترض تطبيق الأنشطة المدرسية	المقترحات المقدمة للتغلب على تلك الصعوبات
1-	
2-	
3-	
4-	
5-	

زميلي الموجه: للتأكد من إجابتك الصحيحة عن السؤال الأول، يمكنك مقارنتها مع مــا هــو موجود في خلف الصفحة.

الإجابة الصحيحة

السؤال الأول:

11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
أ	أ	أ	د	أ	ج	أ	ج	د	د	د

الوحدة السادسة

دور الموجه التربوي في الإدارة الصفيَّة الناجحة

يتوقع منك زميلي الموجه التربوي/ زميلتي الموجهة التربوية، من خلال قراءتك لهذه الوحدة التدريبية ومشاركتك الفعَّالة في النشاطات التدريبية المنتمية لها وإجابتك عن الاختبار التحصيلي في نهاية الوحدة أن تكون قادراً على تحقيق النتاجات الآتية:

1- الأهداف العامة:

- إدراك أهمية الإدارة الصفيَّة في العملية التعليمية / التعلميَّة.
- العمل على إكساب المعلمين مهارات إدارة الصف.

2- الأهداف السلوكية:

يتوقع منك تحقيق الأهداف السلوكية الآتية وذلك بأن:

- تعرّف معنى الإدارة الصفيّة.
- تشرح أهمية الإدارة الصفيّة.
- توضّح أهداف الإدارة الصفيّة.
- تذكر العوامل المؤثرة في الإدارة الصفيّة.
- تبيِّن دور المعلم في إدارة الصف وكيفية إحداثه التغييرات المرغوبة في سلوك تلاميذه.
- تعدِّد الكفايات اللازمة للمعلم لتوفير غرفة الصف الجيدة الميسرة للتعلم.
- تشرح دور الإدارة الصفية في حلِّ مشكلات التلاميذ.
- توضِّح دور الموجه التربوي في مساعدة المعلم على اكتساب مهارة إدارة الصف.
- تطبِّق نموذج تقييم أداء المعلم لإدارة الصف في إحدى مجالاتها.
- تصمِّم نماذج تقييم لأداء المعلم لإحدى المجالات التالية: (البيئة المادية للتعلم، البيئة النفسية للتعلم، إدارة مواقف التعلم).

دليل عمل الوحدة السادسة

دور الموجه التربوي في الإدارة الصفيَّة الناجحة

زميلي الموجه التربوي/ زميلتي الموجهة التربوية، يرجى منك اتباع الخطوات الآتية للتدرب على موضوع الوحدة وأنشطتها لتحقيق الأهداف المرجوة:

- تقوم بقراءة الوحدة قراءة ذاتية واعية قبل الحضور إلى الجلسة التدريبية، وتعدُّ ملاحظاتك واستفساراتك وتعليقاتك المناسبة على الجانب النظري للوحدة.
- تقوم بحلِّ التدريبات والأنشطة التي تتضمنها الوحدة التدريبية، والإجابة عن الاختبار التحصيلي الموجود في نهاية الوحدة قبل الحضور إلى الجلسة التدريبية أيضاً.
- تقوم الباحثة بتنفيذ المادة التدريبية وإثراء بعض جوانبها، وذلك في الجلسات التدريبية المخصصة لهذه الوحدة.
- تُعقد جلسة مناقشة لملاحظاتكم، واستفساراتكم، وتعليقاتكم المعدة مسبقاً حول فقرات الوحدة، وتبادل الآراء ووجهات النظر حول أهمية الإدارة الصفية في العملية التعليمية / التعلمية ودورها في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، ودور الموجه التربوي في إكساب المعلمين كفايات إدارة الصف.
- ننفذ معاً زيارات ميدانية لبعض المدارس التي تشرفون عليها للاطلاع على نماذج من إدارة المعلمين لصفوفهم، وللاطلاع على بعض المشكلات الصفية، ومناقشة ذلك مع المعلمين وتقديم المقترحات لحلّها أو تلافي وقوعها.

دور الموجه التربوي
في الإدارة الصفيَّة الناجحة

مقدمة:

تتصف الإدارة الصفيَّة بأنها من السهل الممتنع، فالجميع يستطيع أن يقول إنه خَبر مواقف صفية، وكثيرٌ منا يدعي أنه يستطيع أن يصدر أحكاماً على إدارة الصف، فيقول هذا المعلـم ذو إدارة صفية حازمة، وذاك ذو إدارة صفية فوضوية. وقد يكون في هذه الأحكـام شـيء مـن الصواب. فربما أصدر حكمه بناءً على حجم الضجة التي سمعها في الغرفة الصفية فقـال إنـه غير فعَّال، وحكم على سكون الصف وأن "الإبرة لايسمع لها صوت" في ذلك الصف علـى أن المعلم حازم وفاعل.

إذاً، لكلٍّ شخص معايير خاصة به للحكم على فعالية إدارة الصف لمعلم ما. فمـا هـي الإدارة الصفية ؟ وما مسلماتها؟ وما أهدافها ؟ وما العوامل المؤثرة في المناخ الصفي ؟

أولاً: مفهوم الإدارة الصفيّة:

لعلَّ أول ما يتبادر إلى الذهن عن إدارة الصف المدرسـي – المعنـى التقليـدي لهـذا المصطلح التربوي ألا وهو الضبط والنظام الذي يكفل الهدوء التام للتلاميذ في الصف ليـتمكن المعلم من التدريس. ولا شكَّ أنَّ المحافظة على النظام في الصف جزء من إدارة الصف، ذلـك أنَّ التعلُّم لا يتمُّ في جو من الفوضى. إنَّ إدارة الصف لا تتوقف عند حفظ النظام والانضباط بل تتعدى إلى مهام وأعمال أخرى كثيرة.

إنَّ الإدارة الصفية الشاملة في صفوف اليوم تقتضي العمل بالإسـتراتيجيات الوقائيـة، وبالإستراتيجيات الضابطة، أو الاستجابية في الصف. ويمكن **تعريف إدارة الصف** بأنَّها: "جميع الخطوات والإجراءات اللازمة لبناء بيئة صفية ملائمة لعملية التعليم والتعلم والحفـاظ عليهـا".

(هارون، 2004، 34، جابر، 2000، 143).

ويرى راندولف (Randolf) أنَّ الإدارة الصفية هي مجموع الممارسات أو التطبيقات التربوية التي يستخدمها المعلم من أجل تشجيع تلاميذه على تطوير التعلم المستقل لديهم، وتطبيق الرقابة الذاتية لذاك التعلم. (بوز، 2003، 231).

كما عرَّفها الحاج خليل أنَّها: مجمل العمليات والجهود التي يبذلها المعلم والتلاميذ في غرفة الصف، وتهدف إلى توفير الإمكانات والمناخ النفسي المناسب للقيام بعملية التعليم والتعلم واستمراره من أجل بلوغ الأهداف المخطط لها. (الحاج خليل وآخرون، 1996، 73).

وتنطلق الإدارة الصفية من المسلمات التالية:

- فهم للنظرية والاتجاهات الحديثة المتعلقة بالإدارة الصفيَّة، وبالحاجات النفسية والأكاديمية للتلاميذ.
- إنَّ معظم مشكلات الفوضى في الغرفة الصفية يمكن تلافيها من خلال اتباع إجراءات وقائية إدارية.
- خلق وبناء علاقات إيجابية بين المعلمين والتلاميذ، وبين التلاميذ أنفسهم.
- إنَّ معتقدات وقناعات المعلم الإدارية وطريقة تفكيره تؤثِّر على ممارساته داخل الغرفة الصفية.
- إنَّ الحاجة إلى النظام والانضباط الصفي يجب ألاّ يكون على حساب الحاجة إلى التدريس ذي المعنى.
- استخدام طرائق وأساليب تعليمية تُسهِّل من عملية التعلم، وتستجيب لحاجات التلاميذ كأفراد وجماعات، وتضاعف من انهماكهم في عملية التعلم.
- إنَّ إدارة الصف تتغير باختلاف المواقف الصفيَّة.
- إنَّ إدارة الصف هي عملية اتخاذ قرار.
- يجب أن تنطلق جهود المعلم في الإدارة الصفيَّة من الفكر التكاملي والشمولي، والذي يؤمن أصحابه بأنَّ أيّ ظاهرة صفية هي نتاج لمجموعة متداخلة ومتفاعلة من العوامل، وأنَّ التعامل معها ينجح أكثر عدما يأخذ المعلم العوامل جميعها بالحسبان.(هارون، 2004، 37 – 39)، (Weinstein & Mignano , 1993 , 6 - 7)

نشاط (1):

أ-اكتب بأسلوبك الخاص تعريفاً للإدارة الصفيَّة.

....

....

ب- ناقش العبارات السابقة، وبين ما لا تتفق معها موضحاً أسباب ذلك ؟

....

....

ج- أضف مسلمات أخرى تؤمن بها. أقنع زملاءك بأهميتها وصدقها.

....

....

ثانياً: أهداف الإدارة الصفية:

تهدف الإدارة الصفية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- حفظ النظام:

ترى المدرسة الحديثة أنَّ النظام في غرفة الصف يشير إلى انضباط سلوك المتعلمين في الموقف التعليمي بحسب القواعد والأنظمة المرعية، وبما ييسر عملية التفاعل الصفي باتجاه تحقيق الأهداف المخططة والمنشودة، فالنظام قيمة أساسية على التلاميذ اكتسابها والاقتناع بأهميتها لسير العمل، وعلى المعلم أن يضع حدوداً يُعرّف كلَّ تلميذ أنه لا يجوز له تجاوزها ويفضّل أن يتمَّ الاتفاق على هذه الحدود بمشاركة التلاميذ أنفسهم.(العجمي، 2000، 207- 208، شفشق والناشف، 2000، 13).

2- الانضباط:

إنَّ الطاعة أمر أساسي ينبغي أن يتعلمه التلاميذ، والمقصود بالطاعة هنا، الطاعة الواعية المفكّرة لا الطاعة العمياء، وترتبط إدارة الصف بطاعة التلاميذ للأدوار والتعليمات، وينبغي على المعلم أن يَعدُّ تلاميذه وبشكل تدريجي كيف يحبون النظام والانضباط.
والانضباط يكون على نوعين:

- **الانضباط الداخلي (أو الذاتي):** وهو الذي ينبع من التلاميذ أنفسهم حيث يعملون بهدوء ونظام، ويحرصون على الالتزام بتعليمات المعلم وطلباته سواء أكان موجوداً في غرفة الصف أو غير موجود.
- **الانضباط الخارجي:** وهو يفرض من الخارج على التلميذ، ويقوم بتنفيذ رغبات المعلم بناءً على تعليماته، فهو يمارس هنا انضباطاً من الخارج. (العجمي، 2000، 208 - 209).

نشاط (2):

أ- أكد فيلد (Field 2002) أنَّ أهداف النظام هي:

1- تطوير مفهوم الذات الإيجابي لدى المتعلم.

2- ضبط الذات.

3- الاستقلالية الأخلاقية.

وضِّح هذه الأهداف مستعيناً بالأمثلة.

....

....

ب- هل هناك تضارب بين الطاعة العمياء والانضباط في غرفة الصف ؟ ناقش ذلك مع زملائك؟

....

....

3- تنظيم البيئة المادية:

تؤثر البيئة المادية على سلوك التلاميذ ومعتقداتهم وأحاسيسهم، فالتنظيم الفعّال للبيئة المادية يعتبر مطلباً أساسياً للإدارة الصفية الجيدة، إنَّ إدارة البيئة المادية لا تحمل في طياتها فقط مفهوم الوقاية من المشكلات الصفية، ولكنَّها تحمل بشكل أساسي آلية حفز التلاميذ للتعلم التعاوني وزيادة مشاركتهم في الأنشطة التربوية. فمجال الاهتمام يتعدَّى التخلص من المشتتات، والتقليل من المعوقات المرورية من خلال التنظيم الفعَّال للبيئة المادية. وتحقق البيئة المادية الصفية المناسبة الوظائف الآتية:

- مكان آمن لتعلم التلاميذ.
- مكان للتفاعل بين التلاميذ وبين المعلم والطلاب.
- مكان لإنجاز المهمات.
- مكان للمرح.
- مكان للنمو والتطور. (Weinstein & Mignano , 1993 , 28 - 38).

يشمل تنظيم البيئة المادية الأوضاع داخل الغرفة الصفية والمتعلقة بالترتيب جميعها، والتهوية الجيدة، والإضاءة المناسبة، والتأكد من الرؤيا الواضحة للتلاميذ لما يكتب على السبورة

بالإضافة لصفاتها مثل: مساحتها، ولونها، وكيفية تثبيتها، وإرفاقها بستارة تساعد على حجب ما يجب وإظهاره عند الحاجة، وتأمين الكراسي المريحة والطاولات العملية، والتأكد مـن سـهولة الحركة داخل الصف من قبل المعلم والتلاميذ. (العجمـي، 2008، 94 – 95، بـوز، 2003، 236 – 237، شفشق والناشف، 2000، 188 – 192، جابر، 2000، 143 – 149).

يتضح مما سبق أن تنظيم البيئة المادية داخل الصف الدراسي يشمل الأمور التالية:

- توزيع التلاميذ داخل الصف توزيعاً مناسباً، مراعياً لقدراتهم وظروفهم.
- تنظيم المقاعد والطاولات بشكل يضمن سهولة الحركة والتمكن من الرؤية.
- الانتباه لنظافة الصف والتأكيد على مراعاة ذلك باستمرار.
- الاهتمام بمظهر غرفة الصف، وجماله، وحسن تنظيم وتوزيع الوسائل والمواد ومصادر التعلم داخلها.

4- توفير المناخ العاطفي والاجتماعي:

للبيئة الصفية أثر قوي على سلوك التلاميذ وتعلمهم ودافعيتهم نحو التعلم، ولهـذا فـإنَّ تطوير المناخ الصفي الذي يساهم في خلق علاقات إيجابية بين المعلمين والتلاميذ، وبين التلاميذ أنفسهم، يؤثر إيجابياً على سلوك التلاميذ ويساهم في زيادة تحصيلهم.

إنَّ المناخ التربوي الذي يشجِّع على التعلم في جو ودي غير انتقامي، يشعر معه التلميذ بأنه يستطيع أن يجرب ويخطئ، ويصحح أخطاءه، ويتعلم منها، بعكس الجو الذي لا يتوافر فيه مثل هذا الأمان، ويخشى معه التلميذ من وقوع عقاب المعلم عليه بين لحظة وأخرى لأقل خطـأ أو سهو أو تقصير.(العجمي، 2008، 97، شفشق والناشف، 2000، 15)

نشاط (3):

أ- من خلال زيارتك المتكررة للمعلمين في صفوفهم، اذكر أهدافاً أخرى تعمل إدارة الصف على تحقيقها.

....

....

ب- برأيك أيهما أهمّ في الإدارة الصفية، تنظيم البيئة المادية أم توفير المناخ العاطفي والاجتماعي، وضّح ذلك مع ذكر الأمثلة المناسبة.

....

....

ثالثاً: العوامل المؤثّرة في الإدارة الصفيَّة:

تتأثر الإدارة الصفية بعوامل عديدة ومتنوعة منها:

-عوامل تتصل بنمط الإدارة المدرسية، ودور مدير المدرسة في التخطيط والتنفيذ، والإشراف، والمتابعة على مدرسته، ودوره كقدوة للعاملين معه.

- عوامل تتصل بالمعلم ومفهومه للنظام والانضباط وسلوكه وتفاعله الصفي.

- عوامل تتصل بالتلاميذ والتفاعل الصفي ومهارات التواصل.

- عوامل تتصل بوضوح الأهداف التعليمية، وتوافر المواد اللازمة لتحقيقها.

كما تتوقف إدارة الصف على البيئة المادية التي تسود في الصف، واستخدام التقنيات التعليمية وطرائق التعليم الحديثة وحسن توظيفها في عملية التعلم، وازدحام الصفوف وإدارتها وحفظ النظام فيها.(العجمي، 2000،211 – 216).

نشاط (4):

أ – اشرح العوامل التي تتصل بالمعلم ومفهومه للنظام والانضباط، وسلوكه، وتفاعله الصفيّ، اذكر أمثلة على ذلك من خلال مواقف شاهدتها عند أحد المعلمين الذين تشرف عليهم.

....

....

....

ب- اذكر بعض الإجراءات الوقائية التي تساعد المعلم على ضبط الصف، وتشجيع التلاميذ على المحافظة على النظام.

....

....

....

وعلى الموجه التربوي تعريف المعلم بدوره في إدارة الصف من خلال إحداثـــه للتغييـــرات المرغوبة في سلوك تلاميذه، والتي تتجلى في كون المعلم:

1- **نموذج يتعلم منه التلاميذ:** فهو مطالب بأن يكون نموذجاً لتلاميذه في اتجاهاته وســـلوكياته، وأن يكون واعياً بدرجة كافية بأهمية هذا الأمر بالنسبة لتلاميذه بحيث يشعرون أنه يسلك بشكل تلقائي دون تمثيل أو افتعال، وهنا يصبح قادراً على التأثير في تلاميذه، بمعنى أنهم يصـــبحون أكثر قابلية واستعداداً لتعلم هذه السلوكيات واكتساب الكثير من الاتجاهات المرغوبة – فإذا كان المعلم على سبيل المثال – يملك اتجاهاً موجباً نحو النظام وكان حريصاً على أن يعكـــس هـــذا الاتجاه في تنظيم أفكاره وأدواته وكتبه وتخطيطه للأنشطة التعليمية داخل غرفة الصف.. فـــإنَّ هذا الأمر سرعان ما يتمثله التلاميذ، ويصبح جزءاً من تكوينهم وممارستهم داخل المدرسة بل، وينعكس أيضاً على سلوكياتهم خارج المدرسة.

2- **منظم للمناخ الاجتماعي والنفسي داخل الصف:** يصعب على المعلم أن يدير صفاً لا تسوده علاقات إنسانية سوية ومناخ نفسي واجتماعي يتسم بالمودة والتراحم والوئام، والمناخ العـــاطفي شيء يصعب وصفه، ولكن يمكن الإحساس به بمجرد الدخول إلى الصف. وكلما تقدم التلاميـــذ في السن وفي المرحلة الدراسية أصبح بالإمكان تكوين جماعات صداقة وعمل، وعلى المعلم ألا ينزعج من ذلك بل يسعى إليه ويشجعه. وتزداد دافعية التلميذ للتعلم إذا أحس بأنه عضـــو فـــي مجموعة، لأنَّ الانتماء الاجتماعي من الدوافع الهامة للتعلم، وعلى المعلم تنمية هـــذا الإحســـاس بالانتماء ورعايته، ليس عن طريق الوعظ والمحاضرة عن أهمية الشعور بالانتماء، ولكن بتوفير جو من المحبة والألفة والتعاطف والحرص على مشاعر الغير واحترامها وتقديم القدوة والمثـــل لما يجب أن تكون العلاقات بـــين الـــزملاء. (الزهيـــري، 2008، 118، شفشـــق والناشـــف، 2000، 15 – 16).

وحتى يوفِّر المعلم المناخ العاطفي والاجتماعي لابدّ من أن يعمل على توفير العديـــد مـــن الأنشطة التعليمية المتنوعة في الغرفة الصفية وتخطيطها وتنفيـــذها ومتابعتهـــا بشـــكل جيـــد، وملاحظة التلاميذ ومتابعتهم وتقويمهم لكل ما يدور في الغرفة الصفية.

3- **موجه لسلوك التلاميذ في ضوء توقعاته:** يختلف التلاميذ في الصف الدراسي فـــي نـــواحٍ كثيرة من حيث القدرات العقلية والمستويات الثقافية، وهذا يعني أنَّ المعلم يواجه فروقاً

ومشكلات كثيرة تتعلق بهذه النواحي في تفاعلاته المختلفة مع التلاميذ داخل الصف، وفي هــذا الشأن فإنَّ المعلم كثيراً ما يتوقع مستويات معينة من تلاميذه، فإذا كان مطالباً بأن يستخدم طرائق ووسائل متنوعة في تناوله للمادة العلمية، فإنَّ عليه أن يكثر من الأمثلة، وأن يقدِّم النماذج التــي تساعد الجميع على التعلم، فهناك أمر هام لابدَّ من الاهتمام به، وهو أنَّه لا بدّ من أن يبث الثقــة في نفوس الجميع، وخاصة ذوي القدرات المحدودة، بمعنى أنه لابدّ أن يجعل كلَّ فرد قادراً على النظر إلى ذاته نظرة ملؤها الثقة.(محمد، 1991، 22 – 26).

4- **موجه للتعلم:** إن الموقف التعليمي التقليدي لا يعني بالنسبة للمعلم أكثر من كتاب مدرســي وعملية تلقين مستمرة، واستجابة ضيقة من جانب التلاميذ، لا تزيد عن ترديد مــا ألقــي علــى مسامعه، وهذا الدور السلبي للمعلم والتلميذ جعل المربين يهتمون بدور المعلم كموجــه للــتعلم وذلك من خلال تفعيل دوره في العملية التعليمية / التعلمية من خلال استخدام أساليب وطرائــق تؤدِّي إلى إثارة دافعية التلاميذ للتعليم منها:

- ربط أهداف الدرس بالحاجات النفسية والعقلية والاجتماعية للتلاميذ.
- جعل النشاط التعليمي مناسباً لقدرات التلاميذ.
- تنويع الأنشطة التعليمية في الحصة.
- مشاركة التلاميذ في التخطيط لعملية التعليم.
- مراعاة الفروق الفردية.

نشاط (5):

من خبرتك التربوية، اذكر طرائق وأساليب أخرى استخدمتها في توجيه المعلــم لإدارة صــفه بشكل فعاَّل.

....

....

....

رابعاً: دور الموجه التربوي في تنمية الكفايات اللازمة للمعلم لتوفير غرفة الصف الجيدة الميسرة للتعلم:

لكي يتمكن المعلم من أداء هذه المهمة بفعالية ونجاح، فإنه يحتاج إلى عدد من الكفايات الأساسية، وأهمُّ هذه الكفايات ما يأتي:

- توفير القدر اللازم من التنظيم الصفي والوضوح المتصل بألوان النشاط العملي الذي يُيسر التعلم.
- إدارة المناقشات والتدريبات وغيرها من ألوان النشاط الصفي التي يحتاجها في تنظيم تعلم تلاميذه بشكل منظم وفعّال.
- إنشاء نظام فعّال لتنظيم المراجع والمواد التعليمية المختلفة والأجهزة المتوافرة بشكل ييسر حفظها وإمكانية الوصول السهل إليها، وتوظيفها كلما برزت الحاجة إليها دون تعقيدات.
- توفير بيئة تعليمية جذابة، ومناخ اجتماعي ونفسي ايجابيين تيسر جميعها تعلم التلاميذ، وتزيد من فرص التفاعل الإيجابي فيما بينهم، وتزيد من إمكانية اشتراكهم الفاعل في ألوان النشاط التعليمي المخططة.
- تبني الأساليب الإيجابية والبناءة في التعامل مع سلوك تلاميذه غير السوي من أجل تعديله، وتجنب أساليب العقاب والتعسف في فرض النظام الصفي.
- إظهار قدر كاف مناسب من التفكير والصبر والمرونة في إدارة العمليات الصفيَّة، وتوظيف مهارات التواصل الصفي اللفظية وغير اللفظية.
- تنظيم أعمال التلاميذ الصفية، وإدارتها سواء أكانت فردية أو جماعية وجعلها مناسبة لتيسير التعلم الفعّال والنمو المتكامل السوي لشخصياتهم.
- توظيف التسهيلات المادية المتوافرة بشكل فعّال.
- توفير مناخ من الحرية والعدالة والمساواة في المعاملة والحركة والتعبير بشكل يُيسر التعلم الفعّال، وينمي روح التعاون والمسؤولية عند التلاميذ.
- تنظيم بيئة صفية تعليمية يشيع فيها الشعور بالأمن والاطمئنان، بعيداً عن التهديد والعقاب، وكل ما من شأنه أن يعوق التعلم والمشاركة والحركة وتيسير عملية تحقيق التلاميذ لذواتهم.
- التعامل مع المشكلات الصفية غير الاعتيادية بشكل فاعل ييسر حلها بما يعود بالفائدة على الأطراف جميعهم. (العجمي، 2008، 116 – 117، عايش، 2008، 274 – 275).

ويتجلى دور الموجه التربوي في تنمية الكفايات اللازمة للمعلم لتوفير غرفة الصف الجيدة الميسرة للتعلم بالعمل على إكسابه هذه الكفايات، وذلك من خلال تزويده بنماذج تعليمية فعّالة، مثل العروض التوضيحية الحيّة أو المسجلة على أشرطة الفيديوتيب والمعروفة باسم المهارات المنمذجة. كما يمكن تزويده بالنشرات التربوية والقراءات الموجهة اللازمة لذلك، ومن خلال التدريب والممارسة.

نشاط (6):

عند حضورك درساً لأحد المعلمين، قم برصد الكفايات التي استخدمها في إدارة غرفة الصف، سجّل كلَّ واحدة على حدة وبجانبها السلوك الذي قام به.

....

....

خامساً: دور الموجه التربوي في مساعدة المعلم على حلِّ مشكلات التلاميذ:

تسلتزم الإدارة الصفية الناجحة من المعلم حلِّ المشكلات الصفيَّة التي تواجهه وتواجه تلاميذه بأسلوب مناسب حتى يتمكن من تجاوزها، وهناك تصنيفات عدة لمشكلات الإدارة الصفية منها:

1- **مشكلات ناجمة عن المعلم:**

قد تكون أسباب المشكلات الصفية المتعلقة بالمعلم تعود إلى:

- عدم قدرة المعلم على إيصال المعلومات للتلاميذ، فيتسرب الملل إلى التلاميذ بسبب عدم استيعابهم للدرس.
- صوت المعلم قد يكون عاملاً آخر يسبب المشكلات، فقد يكون صوت المعلم غير مسموع، أو غير واضح، مما يتسبب في صعوبة الإصغاء والفهم للتلاميذ، فيتسرب إليهم الملل، أو النعاس، أو الرغبة في إثارة المشاغبات.
- سوء معاملة المعلم للتلاميذ يتسبب في خلق جو من الاضطراب والتوتر والقلق تتحول إلى العدائية في بعض المواقف.
- عدم موازنة مشاركة التلاميذ في الصف يجعل هناك رغبة في النوم والنعاس للتلاميذ الآخرين.
- إتباع المعلم أسلوباً واحداً في التدريس دون تغيير أو تعديل، يُدخل إلى نفوس التلاميذ والمعلم على حد سواء الملل الذي يقود في النهاية إلى المشكلات الصفية.

- الضغط الزائد من المعلم على التلاميذ ومحاسبتهم في الهمس والبسمة واللفتة يتسبب في خلق جو من المعارضة من قبل التلاميذ، إلى جانب سيطرة الخوف لدى الكثير منهم.

2- مشكلات ناجمة عن المتعلم:

قد تكون أسباب المشكلات الصفية المتعلقة بالمتعلم تعود إلى:

- دافع مؤقت يقصد به تلميذ ما أن يكتشف ردة فعل معلمه الجديد.
- فشل التلميذ في دروسه، ويريد التعويض عن ذلك بطريقة تجذب الانتباه إليه بوساطة المشاغبة.
- معاناة التلميذ من مشكلات أسرية ويريد جلب انتباه المعلم ليستعيض به عن اهتمام والده الذي أهمله.
- الرغبة في أن يثبت لزملائه قدراته الخاصة ليبرهن لهم على أنه قائدهم بلا منازع، وذلك ناجم عن إحساسه بالفشل.
- الرغبة في لفت انتباه المعلم إليه، بسبب عدم الانتباه إليه في المشاركة والأسئلة في الصف.
- عوامل صحية مثل ضعف السمع والرؤيا. (الخليلي، 2005،183 – 187).

وهناك تصنيف آخر للمشكلات الصفية منها:

- مشكلات متعلقة بالتعلم.
- مشكلات متعلقة بالسلوك بين المعلم وتلاميذه.
- مشكلات متعلقة بالسلوك بين التلاميذ أنفسهم وعلاقاتهم ببعضهم بعضاً.(دنديس، 2009، 147 – 158).

وصنّفت أيضاً إلى: 1- مشكلات سلوكية: مثل:

- المشكلات السلوكية العارضة.
- المشكلات السلوكية الاجتماعية.
- المشكلات السلوكية التعليمية.
- المشكلات السلوكية النفسية.

2- **مشكلات غير سلوكية: مثل:**

- التأخر الدراسي.
- ضعف التحصيل. (المغربي، 2007، 119 – 172).

ويتجلى دور الموجه التربوي في مساعدة المعلم على حلِّ المشكلات الصفية من خلال تدريبه على حلِّ المشكلات بطريقة علمية صحيحة، وذلك بالتعاون مع المعلم في تحديد المشكلات الصفية التي يعاني منها، وجمع المعلومات عنها: أسبابها ومظاهرها وأبعادها، حتى يتمكنا من تحليلها ووضع الحلول المناسبة لها، ثم تطبيقها وتقييم نتائجها. بالإضافة إلى توجيهه إلى الاهتمام بأساليب الوقاية من المشكلات الصفية، والتي يمكن تجنبها من خلال تشكيل المعلم غرفة الصف بالشكل المناسب لعملية التعلم، ووضع قواعد للنظام الصفي، وصياغة تعليمات صفية واضحة، واستخدام المعلم أنشطة وتقنيات مختلفة لجعل التلاميذ مندمجين بأعمال مفيدة، بالإضافة إلى تعاونه مع مدير المدرسة والزملاء المعلمين، وتبادل المعلومات والخبرات للاستفادة من تجاربهم وخبراتهم.

نشاط (7):

ارجع إلى كتاب دليل المعلمين الجدد لمؤلفه علاء الدين تيسير دنديس، اطلع على أنواع المشكلات السابقة، ثمّ من خبرتك التربوية أذكر مشكلات أخرى للتلاميذ يعاني منها المعلمون في صفوفهم، ثمّ بين ما الأساليب التي وجهتهم إليها ليتمكنوا من معالجتها مع ذكر الأمثلة التي توضِّح ذلك.

....

....

....

نشاط (8):

هناك مشكلات صفية يكون مصدرها: البيئة الصفية، الأنشطة المدرسية، الناحية النفسية للتلميذ. ناقش هذه المشكلات مع زملائك، واذكر حلولاً مقترحة لذلك.

....

....

....

دور الموجه التربوي في مساعدة المعلم على اكتساب مهارة إدارة الصف:

انطلاقاً من الدور الهام الذي يلعبه الموجه التربوي كموجه للمعلمين، ومساعد لهم ومطوّر ومحسن لأدائهم، وفي إطار تحقيق النمو المهني لهم يبرز دوره في مساعدتهم على اكتساب هذه المهارة الهامة من مهارات النمو المهني لدى المعلمين. وحتى يحقق الموجه ذلك لابدَّ من أن يجسِّد النمط الديمقراطي في عمله مع المعلمين والذي يؤكد على احترام الفرد والإيمان بقدرته على التفكير وحمل المسؤولية وتكافؤ الفرص..... كي يعمل المعلم مثله بعيداً عن التسلط أو التسيب في تعامله مع تلاميذه.

ومن أبرز ما يمكن أن يسهم به الموجه التربوي في سبيل مساعدة المعلمين على اكتساب مهارة إدارة الصف ما يأتي:

1- التوجيه والعمل المدرسي:

يتأثر العمل الصفي بالعمل المدرسي ويؤثّر فيه، ويقوم الموجه التربوي من خلال زيارته للمدرسة بالتوجيه السليم للعمل المدرسي الذي يتمُّ عادة بروح إنسانية كريمة تحقق مناخ نفسي واجتماعي بالمدرسة يشجع الجميع على العمل والحرص على أدائه بإتقان، الأمر الذي ينعكس بدوره على إدارة الصف وحفظ النظام فيه.

2- تنمية المعلمين مهنياً:

نظراً لأنَّ إدارة العمل الصفي ترتبط أساساً بالتفاعل الصفي داخل الصف، وبما أنَّ المعلم هو الحجر الأساس في العملية التعليمية، فاهتمام الموجه التربوي بتنمية المعلم مهنياً والارتفاع بمستواه يعتبر من المهام الرئيسة لعمله، فمن خلال الاجتماعات والندوات والدورات يمكن تنمية أداء المعلمين وتطوير قدراتهم الأمر، الذي ينعكس بدوره على الإدارة الصفية.

كما ينبغي أن يراعى في توزيع الصفوف على المعلمين مدى كفاءة وكفاية المعلم المهنية ومستوى التلاميذ في الصفوف، فالاهتمام والعناية بوضع المعلم المناسب يضمن إدارة صفية جيدة. ويشمل تنمية المعلم مهنياً ومتابعة تنميته والارتفاع بمستواه من ناحيتين:

أ- استمرار نموه أكاديمياً: ويستطيع الموجه التربوي تحقيق ذلك من خلال تنظيم ندوات وحلقات دراسية يشارك فيها المعلمون أنفسهم في المدرسة، أو في مجموعة المدارس التي يشرف عليها، وبالإمكان أن يسهم كل منهم بالتحضير المسبق لمثل هذه الندوات والحلقات.

ب- **تنمية المعلمين تربوياً:** وذلك بإتباع الأساليب السابقة من خلال تدريب المعلمين في الجوانب التربوية المختلفة مثل: أساليب التدريس، واستعمال تقنيات التعليم، وتنمية قدرة المعلم في مجال القياس والتقويم، وقدرته على تحليل المنهج والكتاب المدرسي، ونقدهما وإبداء الرأي في مواطن القوة والضعف فيهما....وغيرهم.

3- الزيارات الصفية وتقويم المعلم ومتابعة التلاميذ في الصف:

لزيارة الموجه التربوي أهمية في إدارة الصف، فالزيارات الصفية تسمح له بتكوين صورة واضحة عن كل معلم من المعلمين الذين يشرف عليهم وعن تلاميذهم وتفاعلهم الصفي، وتعطي الفرصة لتحسين المواقف التعليمية من خلال مساعدة المعلمين في تحسين ممارساتهم في تنظيم تعلم تلاميذهم وحلّ مشكلاتهم التعليمية. (العجمي، 2008، 103 – 106).

4- توفير مستلزمات الإدارة الصفية:

ويتجلى ذلك بتوجيه المعلمين إلى توفير البيئة الصفية المناسبة والمشجعة لتفاعل المعلم وتلاميذه، من خلال توفير البيئة المادية الميسرة للتعلم، وتوفير المناخ النفسي والاجتماعي المريح، واستخدام المعلم استراتيجيات تدريس متنوعة، بالإضافة إلى استخدام تقنيات التعليم التي تعدُّ من العوامل الهامة التي تؤثّر في إدارة الصف، واهتمامه بالأنشطة الصفية المتنوعة التي تجعل التلاميذ يستمتعون ويندمجون في عملية التعليم والتعلم.

إذاً، تشكل الإدارة الصفية الناجحة إحدى صفات المُعلم الفعّال، يحرص فيها على استخدام وقت الحصة على نحو منتج لتحقيق أهداف العملية التعليمية، لذلك ينبغي على الموجه التربوي تعريف المعلم بالعناصر الهامة في عملية التعليم والتعلم، وما لديه من قدرات ومهارات تفيده في تدريسه، ومساعدته على التغلب على ما يواجهه من مشكلات من خلال توظيفه استراتيجيات وقائية تعتمد على تحسين جودة التعليم وذلك لمنع ظهور المشكلات الصفية، وتشجيعه على تقييم أدائه من خلال نماذج تقييم يصممها بالتعاون مع المعلم لتقديم تغذية راجعة عن عمله بما يساهم في تحسينه وتطويره.

وفيما يلي نموذج لتقييم أداء المعلم في مجال سلوك التلاميذ يمكن أن يستخدمه الموجه التربوي أو مدير المدرسة باعتباره موجهاً تربوياً مقيماً.

نشاط (9):

قام رمزي هارون بوضع النموذج أدناه لتقييم أداء المعلم في مجال سلوك التلاميذ.

قمْ بملء هذا النموذج، وأضف إليه بعض الإجراءات الأخرى التي يقوم المعلم بها فـي إدارة الصف، وناقش ذلك مع زملائك في ورشة العمل المخصصة لذلك.

نموذج تقييم أداء المعلم في مجال سلوك التلاميذ

ت	البنــــود	معظم الأحيان	أحياناً	نادراً
1	يوظّف المعلم استراتيجيات وقائية تعتمد على تحسين جودة التعليم، وذلك لمنع ظهور المشكلات الصفيَّة.			
2	يتعامل مع المشكلة بعد فهمه الدقيق لأسبابها وللعوامل المحركة لها.			
3	يوفّر فرصاً لتدريب التلاميذ على السلوك المقبول.			
4	يقدّم نموذجاً لتلاميذه يعلمهم فيه كيفية السلوك بطريقة مقبولة.			
5	يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ من خلال تقديمه مهمات تعليمية متنوعة تراعي ذلك.			
6	يوزّع الأسئلة بين التلاميذ بالتساوي قدر المستطاع.			
7	يعزّز جميع التلاميذ (المتفوقين وذوي التحصيل المنخفض) على سلوكهم المقبول.			
8	يتجنب قول عبارات تحمل توقعات سلبية على التلاميذ.			
9	يزوّد التلاميذ جميعهم بتغذية حول أدائهم دون تمييز.			
10	يظهر توقعات متباينة تتناسب مع قدرات التلاميذ التحصيلية.			
11	يقدّم مساعدة إضافية للتلاميذ ضعاف التحصيل، أو بطيئيْ التحصيل.			
12	يزوّد التلاميذ الموهوبين بنشاطات تعليمية إضافية ذات مستوى مرتفع يتناسب مع قدراتهم العالية.			
13	يرحب بالتساؤلات الكثيرة والغريبة التي يوجهها التلاميذ المبدعون.			
14	يتابع التزام التلاميذ بالتعليمات.			
15	يتأكد من عدم تعارض تعليماته وقواعده مع تعليمات وقواعد زملائه والمدرسة بشكل عام.			

نشاط (10):

– صمّم نموذج لتقييم أداء المعلم في إحدى المجالات الآتية: (البيئة المادية للتعلم، البيئة النفسية للتعلم، إدارة مواقف التعلم).

....

....

اختبـــــار

السؤال الأول:

ضع إشارة (√) جانب العبارة الصحيحة وإشارة (×) جانب العبارة الخاطئة.

1- يؤدِّي افتقار المعلم للمهارات اللازمة في إدارة الصف إلى شعوره بالتوتر. (   )

2- يواجه المعلم صعوبة في تحقيق إدارة صفية فعَّالة بسبب الفروق الفردية الموجودة بين التلاميذ. (   )

3- تزيد الخبرة في التعليم قدرة المعلم على ما يمكن أن يحدث داخل غرفة الصف. (   )

4- غرفة الصف مكان لنمو التلميذ العقلي المعرفي فقط. (   )

5- تؤثر طريقة ترتيب المقاعد في غرفة الصف على مستوى التواصل الاجتماعي بين التلاميذ. (   )

6- تؤثر طبيعة المناخ النفسي السائد في الصف في نوعية مشكلات التلاميذ الصفية. (   )

7- تسهم مشاركة التلاميذ في صياغة التعليمات في تحسين مستوى التزامهم بها. (   )

8- على المعلم صياغة تعليمات واضحة لكلِّ أنماط السلوك المطلوب العمل بموجبها في غرفة الصف. (   )

9- المشكلات الصفية كلُّها تنجم عن التلاميذ ضعاف التحصيل. (   )

10- يُعدّ بناء مناخ نفسي إيجابي من الإجراءات الوقائية لمنع ظهور السلوك غير المقبول. (   )

السؤال الثاني:

تواجه المعلم بعض المشكلات الصفية في تعامله مع التلاميذ المتفوقين ومع التلاميذ بطيئي التعلم.

اقرأ المشكلات الآتية واقترح حلولاً لها تساعد المعلم في التغلب عليها:

بعض المشكلات الصفية التي تواجه المعلم في تعامله مع التلاميذ المتفوقين

المشكلة	الحلول المقترحة
- سرعة في إنجاز العمل بالمقارنة مع بقية التلاميذ في الصف.	
- لا يصل التلميذ إلى تحقيق ما تسمح به إمكاناته لأنه دائماً ممتاز بالمقارنة مع غيره.	
- الشعور بالملل أو الإحباط.	

بعض المشكلات الصفية التي تواجه المعلم في تعامله مع التلاميذ بطيىء التعلم

المشكلة	الحلول المقترحة
ضعف قراءة التلميذ.	
عدم القدرة على التركيز والانتباه.	
عدم القدرة على العمل على مستوى الصف لأنه أقل قدرة منهم.	

زميلي الموجه: للتأكد من إجابتك الصحيحة عن السؤال الأول، يمكنك مقارنتها مع مـــا هـــو موجود في خلف الصفحة

الإجابة الصحيحة

السؤال الأول:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
√	×	√	×	√	√	√	×	×	√

الوحدة السابعة

دور الموجه التربوي في عملية التقويم

يتوقع منك زميلي الموجه التربوي / زميلتي الموجهة التربوية، من خلال قراءتك لهذه الوحدة التدريبية ومشاركتك الفعَّالة في النشاطات التدريبية المنتمية لها وإجابتك عن الاختبار التحصيلي في نهاية الوحدة أن تكون قادراً / تكوني قادرةً على تحقيق النتاجات الآتية:

1- الأهداف العامة:

- اكتساب معارف ومعلومات مفصّلة ودقيقة حول القياس والتقويم.
- القدرة على التقويم الموضوعي للمعلمين.
- القدرة على تنمية كفايات المعلمين في مجال تقويم تلاميذهم.

2- الأهداف السلوكية:

يتوقع منك تحقيق الأهداف السلوكية الآتية وذلك بأن:

- تعرّف ما يأتي: " التقويم التربوي، القياس، الاختبار، الاختبارات محكية المرجع، الاختبارات معيارية المرجع، الاختبارات المقالية، الاختبارات الموضوعية ".
- توضّح علاقة التقويم التربوي بالقياس والاختبار.
- تعطي أمثلة عن الاختبارات معيارية المرجع، والاختبارات محكية المرجع.
- تشرح أسس التقويم التربوي الجيد وشروطه.
- تحدّد أغراض التقويم التربوي.
- تذكر أهم الجوانب التي تقوم بتقويمها في أداء المعلم.
- تصمّم بطاقة ملاحظة لتقويم فعالية المعلم في الأنشطة التعليمية داخل الصف وخارجه.
- تستخدم بطاقة ملاحظة لتقويم فعالية المعلم في الأنشطة التعليمية داخل الصف وخارجه.
- تدرّب المعلمين على تقويم أنفسهم باستخدام أداة التقويم المناسبة.
- تصمّم بطاقة ملاحظة لتقويم أداء التلميذ في مهارة من المهارات العملية بالتعاون مع المعلمين.
- تعمل مع المعلمين على وضع مقياس اتجاه لقياس اتجاهات التلاميذ نحو موضوع تربوي معين.
- تصمّم بطاقة تقويم ذاتي لعملك.
- تقوّم نفسك ذاتياً باستخدام بطاقة تقويم ذاتي.

دليل عمل الوحدة السابعة

زميلي الموجه التربوي/ زميلتي الموجهة التربوية، يرجى منك إتباع الخطوات الآتية للتدرب على موضوع الوحدة وأنشطتها لتحقيق الأهداف المرجوة:

- تقوم بقراءة الوحدة قراءة ذاتية واعية قبل الحضور إلى الجلسة التدريبية، وتعدُّ ملاحظاتك واستفساراتك وتعليقاتك المناسبة على الجانب النظري للوحدة.
- تقوم بحلِّ التدريبات والأنشطة التي تتضمنها الوحدة التدريبية، والإجابة عن الاختبار التحصيلي الموجود في نهاية الوحدة قبل الحضور إلى الجلسة التدريبية أيضاً.
- تقوم الباحثة بتنفيذ المادة التدريبية وإثراء بعض جوانبها، وذلك في الجلسة التدريبية المخصصة لهذه الوحدة.
- تُعقد جلسة مناقشة لملاحظاتكم، واستفساراتكم، وتعليقاتكم المعدة مسبقاً حول فقرات الوحدة، وتبادل وجهات النظر حولها للوصول إلى المقترحات المناسبة التي تسهم في تحسين عملية التقويم التربوي.
- تقوم الباحثة بتزويدكم بالنشرات التربوية والقراءات الموجهة المطلوب الاطلاع عليها ومناقشتها في جلسة المناقشة.
- تُعقد ورشات عمل لمناقشة وتطبيق الأنشطة العملية الموجودة ضمن الوحدة.
- ننفذ معاً زيارات ميدانية لبعض المدارس التي تشرفون عليها للاطلاع على طرائق تقويم التلاميذ المستخدمة من قبل المعلم وتقويمها، وتقديم المقترحات للعمل على تحسينها، حيث سترافق الباحثة بعض الموجهين التربويين بهذه الزيارات.

دور الموجه التربوي في عملية التقويم

مقدمة:

يلعب التقويم في المدرسة الحديثة دوراً أساسياً في العملية التربوية فهو ركن أساسي من أركانها. ذلك لأننا كثيراً ما نعرّف التربية بأنها عملية تستهدف استحداث تغييرات مرغوبة في السلوك، وهذا يعني أننا لا نستطيع القول: إن التربية حققت أهدافها ما لم نُجر نوعاً من التقويم للتغيرات الحاصلة، وما دام تطوير العملية التربوية في المدرسة يُعدّ المهمة الأساسية للتوجيه التربوي لذا كان لا بدّ أن يعتمد التوجيه التربوي على عملية التقويم في تحقيق مهامه.

(البدري، 2008، 75).

ويرجع الاهتمام بطرائق وأساليب القياس والتقويم التربوي إلى الدور البالغ الأهمية للتقويم في صنع مختلف القرارات التربوية. فعن طريق التقويم يمكن تعرُّف فاعلية وفعالية البرامج التربوية، وتوجيه مسارها أثناء كلِّ مرحلة من مراحل إعدادها وتنفيذها سواء في الأهداف أو الوظائف، أو المحتوى، كما يمكن عن طريقها تقويم المناهج الدراسية من منظور يتميز بالشمولية في ضوء محكات داخلية وخارجية. ويعد التقويم أيضاً مكوناً رئيساً من مكونات العملية التدريسية. فالنوعية المتميزة من التقويم الصفي تقع على عاتق المعلم، ويُعتمد على نتائج هذا التقويم في تجويد العملية التدريسية من حيث أهدافها ووسائلها وتقنياتها. كما يمكن باستخدام التقويم تشخيص جوانب القوة والضعف في تحصيل التلاميذ وإنجازاتهم، وتحديد المستوى التحصيلي لكل منهم في ضوء مستويات تربوية متوقعة للمجالات الدراسية المختلفة بحيث يمكن توجيههم التوجيه التعليمي السليم بما يتناسب مع إمكاناتهم، وقدراتهم، وميولهم، وغير ذلك من القرارات المهمة. (علام، 2009، 19).

لذا سنتناول التقويم التربوي في هذه الوحدة بشيء من التفصيل لما له من أهمية في العملية التعليمية والتربوية، ولكونه من أهم المهام التي يقوم بها الموجه التربوي في المدارس.

أولاً: مفهوم التقويم التربوي وعلاقته بالقياس والاختبار:

يُعرّف التقويم التربوي بأنه: عملية منظمة لجمع البيانات ثم تفسيرها، فالحكم عليها، وبالتالي الشروع باتخاذ إجراءات عملية في شأنها بهدف التغيير والتطوير. كما أنه عملية تربوية تتطلب الدراسة المستفيضة، والبحث، والإمعان، والتحقيق، والتمحيص، والتثمين للموضوع المراد تقويمه. وهذا يتطلب العمل المنظم لجمع البيانات والمعلومات بطريقة صادقة وموضوعية، ومن ثمّ تحليلها، وتفسيرها، وتبويبها بهدف التوصل إلى نتائج يمكن الحكم

بوساطتها على قيمة الموضوع، وبيان حسناته وسيئاته، بهدف اتخاذ القرار، واتخاذ الإجـراءات الفعلية اللازمة لسد النقص والإصلاح.

والتقويم التربوي تقرير رسمي حول جودة أو قيمة برنامج تربوي، أو مشروع تربوي، أو منهج تربوي، أو عملية تربوية، أو هدف تربوي، أو منتج تربوي. (الحريري، 2008، 15).

أمَّا **القياس** فهو: إعطاء قيمة رقمية أو عددية لصفة من الصفات طبقاً لقواعد محددة مثل قياس تحصيل التلميذ، أو قياس ذكائه، وتنتهي عملية القياس بإعطاء الدرجة، أما التقويم فيبدأ من هذه الدرجة فيفسِّرها، ويقوم بإصدار حكم على الشخص أو الشيء في ضوء هذه الدرجة، وفـي ضوء الأهداف المحددة. (أبو علام، 2005، 39 – 40).

غير أنَّ **الاختبارات** تُعدّ من المفاهيم الأكثر اتساعاً باعتبارها أدوات قياس. فقد قـدمت اللجنـة المشتركة لجمعية علم النفس، والجمعية الأمريكية للبحث التربوي، والمجلس القومي الأمريكـي للقياس التربوي **تعريفاً للاختبار بأنه:** "مجموعة من المهام أو الأسئلة تهدف إلى الكشـف عـن أنماط سلوكية معينة عندما تُعرض في ظروف مقننة، وينتج عنها درجات تتميـز بخصـائص الصدق والثبات المرجوة، وهذه الدرجات تكون بمثابة ناتج العملية الاختبارية التي تعدّ جزءاً من عملية أكبر هي عملية التقويم". (علام، 2009، 26).

لذلك يلاحظ أنَّ هناك بعض **الخلط بين كل من المفاهيم: الاختبار، القيـاس، التقـويم،** لأنها جميعها متضمنة في عملية واحدة. فإذا أعطينا التلاميذ مجموعة من الأسئلة للإجابة عنها، وحصلنا على درجاتهم بجمع الإجابات الصحيحة، وانتهينا من ذلك إلى القـول بـأنَّ مسـتواهم التحصيلي جيد، وأنَّهم يتقدمون تقدماً ملموساً، ثمّ عملنا على توضيح الأخطاء وتصحيحها، نكون قد قمنا بالعمليات الثلاث (الاختبار، والقياس، والتقويم).

والجدول الآتي يلخِّص مفهوم مصطلح الاختبار، ومصطلح القياس، ومصطلح التقويم.

الاختبار	أداة أو عملية منظمة لقياس عينّة من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات، وتحتوي هذه الأداة على مجموعة من الأسئلة أو الفقرات توجه نحو قياس مفهوم أو مجال معين. (والاختبار يجيب عن السؤال ÷ ما مستوى أداء الفرد ؟ " وذلك بالمقارنة مع زملائه، أو بالمقارنة مع مجوعة من المهام).
القياس	عملية الحصول على وصف كمّي للدرجة التي يمتلك بها الفرد خاصة معينة. (فالقياس يجيب عن السؤال: "ما مقدار الصفة" ؟).
التقويم	عملية منظمة لجمع، وتحليل، وتفسير المعلومات باستخدام أدوات مختلفة، وذلك لتحديد الدرجة التي يحقق بها التلاميذ الأهداف التربوية. (ويجيب التقويم عن السؤال: "ما جودة التعلم"؟.

(أبو علام، 2005، 41).

نشاط (1):

أ- اكتب بأسلوبك الخاص تعريفاً لما يأتي، موضحاً ذلك بالأمثلة:

التقويم..

....

القياس..

....

الاختبار..

....

ب- ناقش مع زملائك علاقة التقويم التربوي بالقياس والاختبار.

....

....

ج- يستخدم بعض المربين مفهوم التقييم مرادفاً أو بديلاً لمفهوم التقويم، ارجع إلى كتاب القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية لمؤلفه صلاح الدين محمود علام، وحاول استخلاص العلاقة بينهما، ثمّ ناقشها مع زملائك.

....

....

....

ثانياً: أسس التقويم التربوي الجيد وشروطه:

إن التقويم التربوي الذي يقوم على أساس جيد وقاعدة متينة في جمع البيانات الدقيقة وخلوها من الأخطاء، يقود إلى اتخاذ قرارات سليمة في مجال التطوير والتحسين وبناء البرامج المختلفة في حقل التربية والتعليم، وهو **يتصف بالخصائص الآتية:**

1- **أن يكون التقويم هادفاً:** إن أهداف التقويم يجب أن تكون واضحة ومحددة تحديداً دقيقاً ومرتبطة بسلوك معين قابل للتقويم، أي أن تكون مصاغة سلوكياً. فالأهداف التي لا تصاغ بشكل سليم ودقيق، ستقود بلا شك إلى نتائج غير دقيقة.

2- **الموضوعية:** ويقصد بالموضوعية ألا تتأثر نتائج التقويم بالعوامل الذاتية للقائمين على التقويم، وألاّ يعتمد التقويم على وجهات النظر الشخصية، كالتعاطف مع البعض والمحاباة، أو العكس. ولذلك يجب أن يحتكم المقوّم إلى معايير واحدة ومحددة في تحليل نتائج عملية التقويم وتفسيرها.

3- **الصدق:** بمعنى أن ينطلق التقويم في العملية التربوية والتعليمية مباشرة من أهدافه، ولا يحيد عنها، كما ينبغي أن ينصب مباشرة على عناصر العملية التعليمية المراد تقويمها، هذا إلى جانب ضرورة اعتماد التقويم على اختبارات ومقاييس وأدوات أخرى تتمتع بدرجة عالية من الصدق، أي تقيس ما وضعت لقياسه.

4- **الثبات:** أي أن نتائج التقويم لا ينبغي أن تختلف في حالة تكرار عملية التقويم لعناصر الموقف التعليمي نفسه، أو للمخرجات نفسها تحت الظروف نفسها.

5- **الشمول:** بمعنى أن تشمل عملية التقويم عناصر العملية التربوية التعليمية جميعها، من تلميذ، ومعلم، ومنهاج، وأساليب تدريس، وبيئة مدرسية. وكذلك يجب أن يتناول العناصر جميعها أو المكونات المتعلقة بالشيء المراد تقويمه.

6- **تنوع أساليب التقويم وأدواته:** إن الاقتصار على نمط تعليمي واحد لا يقدّم نتائج حقيقية تناسب التلاميذ وتراعي الفروق بينهم. لذلك لا بدّ من الاعتماد على أساليب عدة تكمل بعضها ليتمكن المعلم من الكشف عن جوانب السلوك المراد تقويمه كلها.

7- **المرونة:** تعني مرونة التقويم مواجهة ما يطرأ من بعض التغيرات على عناصر العملية التعليمية، بحيث يجب أن يعطي بدائل مرنة غير جامدة لاسيما فيما يتعلق بمسألة اتخاذ قرارات الإصلاح والعلاج.

8- **الاقتصاد في النفقات:** التقويم الجيد هو الذي يبنى على أسس اقتصادية في نفقاته، أي أنه يجب أن يكون بأقل كلفة مادية ممكنة، وبأقل وقت ممكن.

9- **استمرارية التقويم:** بمعنى أن ترافق عملية التقويم مراحل العمل المراد تقويمه جميعها، ابتداءً من عملية التخطيط وانتهاءً بمرحلة ما بعد التنفيذ، وفي نطاق التغذية الراجعة. وهدف التقويم المستمر هو الحكم على مدى التقدم الذي يحرزه التلميذ في ضوء برنامج دراسي معين أو خطة علاجية محددة.

10- **التقويم عملية تعاونية:** أي يشارك فيها كلٌّ من يؤثّر في العملية التعليمية ويتأثّر بها، فهو يحتاج إلى جهود كل من الموجه التربوي ومدير المدرسة والمعلم وأولياء أمور التلاميذ والتلاميذ أنفسهم كي تتحقق الأهداف.

11- **أن يكون التقويم وسيلة وليس غاية:** أن ينظر إلى التقويم كوسيلة لتحسين العملية التعليمية في ضوء الأهداف المنشودة وليس غاية بحد ذاته. (عطوي، 2010، 321، علام، 2009، 42- 44، عايش، 2008 ،231-232، البدري، 2008، 80-81، الحريري، 2008، 41-44).

نشاط (2)

اشرح أسس التقويم الآتية، وأعط مثالاً على كل منها:

الصدق:...

الثبات:...

الموضوعية...

تنوع أساليب التقويم وأدواته:...

....

ثالثاً: أنواع التقويم التربوي وتصنيفاته:

يصنَّف التقويم على أساس **توقيت تطبيقه** في مراحل العملية التوجيهية جميعها إلى ثلاث مستويات هي:

1- **التقويم التشخيصي والمبدئي:** هو عملية التقويم التي تتمُّ قبل تجريب برنامج توجيهي للحصول على معلومات أساسية حول عناصره المختلفة.

2- **التقويم التكويني (البنائي):** هو التقويم الذي يتمُّ (ولأكثر من مرة) في أثناء تطبيق البرنامج التوجيهي بهدف تطويره، فهو يوفِّر المعلومات التي تساعد على مراجعة البرنامج وهو في دور التطبيق.

3- **التقويم الختامي:** هو التقويم الذي يتمُّ في نهاية البرنامج لغرض اتخاذ قرار بخصوصه، فهو يحدِّد المدى الذي حققه في الوصول إلى الأهداف التي أقيم من أجلها.(عطوي، 2010، 322، الحريري، 2008، 48 - 50، عايش، 2008، 224، علام، 2006، 39 – 40، ملحم، 2005، 46 – 47).

نشاط (3):

أ- ما صفات كلِّ مستوى من مستويات التقويم السابقة ؟

....

....

....

ب - ناقش مع زملائك أهداف التقويم التشخيصي والمبدئي، والتقويم التكويني (البنائي) والتقويم الختامي. ثمّ أعط مثالاً عن كلِّ نوع.

....

....

....

كما يصنَّف التقويم التربوي تبعاً **للوظائف التي يقدِّمها** في مجال التربية إلى: التقويم التشخيصي، والتقويم البنائي، والتقويم النهائي، والتقويم التتبعي والتقويم العلاجي.

نشاط (4):

من خبرتك التربوية، ناقش مع زملائك أنواع التقويم التربوي تبعاً للوظائف التي يقدِّمها من حيث: الأهداف والوظائف.

....

....

ويُصنَّف التقويم أيضاً على **أساس مجالاته،** حيث يتناول هذا التصنيف عناصر المنظومة التعليمية، وطبيعة مجالاتها ونوعيتها، وأنواعه هي: تقويم المدخلات، وتقويم العمليات، وتقويم المخرجات، وتقويم المعلم، وتقويم المتعلم، وتقويم المنهج، وتقويم البرامج، وتقويم المشاريع، وتقويم المواد التعليمية، وتقويم البيئة التعليمية.(الحريري، 2008، 51 – 53).

رابعاً: أغراض التقويم:

يفيد التقويم الذي يقوم به الموجه التربوي للمعلمين في:

– توجيه المعلم لتحسين أدائه:

يتركز الغرض الأول من تقويم المعلم في التحسين من قدرته على التدريس. ذلك أن الهدف النهائي من عملية التقويم هو رفع مستوى أداء المتعلم. وبما أن المتعلم هو محور العملية التعليمية، فإن المعلم هو حجر الزاوية في هذه العملية. لذلك على الموجه المواءمة بين متطلبات مهنة التعليم ومؤهلات المعلمين وخصائصهم النفسية والمعرفية والاجتماعية بالإضافة إلى الكشف عن جوانب القوة والضعف في أداء المعلم مما يمكن الموجه التربوي من اتخاذ الإجراءات التي تكفل تحسين مستوى أدائه وتعزيزه، فللموجه دور فعال في تقويم المعلم من أجل الارتقاء بمستواه المهني والتربوي. (سنقر، 2008، 327 – 328).

– التشخيص والعلاج:

يُعدّ التشخيص والعلاج من الأغراض الأساسية في عملية القياس والتقويم، وعلى سبيل المثال، في الزيارات الصفية يقف الموجه التربوي على مستوى أداء المعلمين، ويرى كيف يتمُّ التدريس في الصفوف الدراسية والطرائق المتبعة فيها، وما وسائله، وكيف يتعلم التلاميذ، وما أثر هذا التعلم في سلوكهم وحياتهم، كما أنه يتعرف على نواحي القوة في أداء المعلم فيدعمها، ويعزِّزها، وجوانب الضعف فيعالجها، ويقدم له التغذية الراجعة المفيدة، كما أنها تمكّنه من الوقوف مباشرة على

الصعوبات والمشكلات التي قد تصادف المعلم والتلاميذ في الصف ليساهم في علاجها وتقديم المساعدة للمعلم وتلاميذه على حد سواء. (الفواز، 1420، 2).

- **التوجيه والإرشاد:**

يؤدّي التقويم دوراً هاماً في عملية التوجيه والإرشاد، من حيث أنه يعطي صورة صادقة عن قدرات المعلم، واتجاهاته، وميوله، ويعرِّف الموجه المعلم بالعناصر الهامة في عملية التعليم والتعلم، وما لديه من قدرات ومهارات تفيده في تدريسه، ومساعدته على التغلب على ما يواجهه من مشكلات، من خلال توظيفه استراتيجيات وقائية تعتمد على تحسين جودة عمله التوجيهي. (مخائيل، 2003، 170).

نشاط (5):

من أغراض التقويم التشخيص والعلاج، والتوجيه والإرشاد، وضِّح الفرق بينهما، مستعيناً بالأمثلة من خلال خبرتك في تقويم معلميك ؟

....

....

– **صنع القرار (اتخاذ القرار):**

بما أن التقويم هو عبارة عن إصدار حكم على قيمة الأشياء، أو الأشخاص، أو الموضوعات، أو المواقف، فعلى أساس الحكم أو الأحكام التي يتمّ التوصل إليها بالتقويم، تتخذ قرارات هامة تتعلق بجوانب متعددة في العملية التربوية، ومن هذه القرارات:

- تغيير وتعديل أسلوب التدريس.
- تطوير الإدارة الصفية.
- إعادة تنظيم مادة الدرس.
- تطوير المنهاج أو تعديله.
- تعديل الأهداف لتصبح أكثر قابلية للتحقق.
- إعادة تنظيم العلاقات الإدارية.
- رفع مستوى المعلم العلمي والمهني.

- تعديل الكتاب المدرسي، أو تطويره، أو تحديثه (الظاهر وتمرجيان وعبد الهادي، 1999، 17).

- **ضمان استمرار فاعلية العملية التعليمية وتطويرها:**

إنّ هذا الغرض يدعو إلى التركيز والاهتمام على ممارسة التقويم بأساليبه ومستوياته المختلفة، ولكلِّ جوانب العمل التوجيهي لجعله متكاملاً متناسقاً ومتوازناً، وهو يعطي التقويم صيغة الشمول والتكامل والقدرة على إعطاء الدليل الواضح على نجاح العملية التعليمية أو فشلها باعتبارها عملية مستمرة، وتتطلب التطور المستمر.

- **ضمان تطوير العناصر الفاعلة في العملية التعليمية:**

إنّ تقويم العملية التعليمية لا يقتصر على عنصر واحد من عناصرها بل يشملها جميعاً، ذلك بسبب كونها عناصر تتكامل وتتفاعل بشكل متناسق في كيانها كوحدة متكاملة، وهذا يبرر ضرورة التدرب على مهارات التقويم والتعرف على أساليبه والتخطيط والبرمجة لها، ولابدَّ من استخدام طرائق أخرى كالبحث العلمي، والإحصاء، والاختبارات، والقياس والتي تستخدم جميعها في مجالاته، وتؤدي إلى تطويره (البدري، 2008، 78 - 79).

وبعد هذا العرض الموجز لمفهوم التقويم وخصائصه وشروطه وأنواعه وأغراضه، سأعرض بشيء من التفصيل دور الموجه التربوي في تقويم المعلم والتلميذ، ومن ثمّ تقويم الموجه التربوي.

خامساً: تقويم الموجه التربوي للمعلم:

تساعد عملية تقويم أداء المعلم الموجه التربوي على تحقيق مجموعة من الأهداف، من بينها قياس مدى تقدمه أو تأخره في عمله وفق معايير موضوعية، والحكم على المواءمة بين متطلبات مهنة التعليم ومؤهلات المعلمين، وخصائصهم النفسية والمعرفية والاجتماعية، بالإضافة إلى الكشف عن جوانب القوة والضعف في أداء المعلم، مما يمكّن الموجه التربوي من اتخاذ الإجراءات التي تكفل تطوير مستوى أدائه وتعزيزه.

ولا بدَّ من أن يكون تقويم الموجه للمعلمين محقّقاً للأهداف التربوية شاملاً، يكشف عن مبادراتهم وإبداعاتهم، ومستوى تفكيرهم العلمي ورغبتهم في بذل الجهد، والتزامهم بمهنة التعليم وأخلاقياتها ليتمكن من اتخاذ القرارات المناسبة لمهنة التعليم التي هي بطبيعتها عملية مركبة ذات إشكالات كثيرة تتأثر بالوضع الاقتصادي والخلفية الثقافية.

وكذلك يجب أن يسعى الموجه في تقويمه المعلم إلى تطوير البيئة الملائمة للتعلم بما فيها من برامج دراسية ومناهج تعليمية إلى جانب تحسين أداء المعلمين، وألاّ تقتصر عملية التوجيه التربوي على أسلوب واحد وهو زيارة المعلم في صفه للوقوف على حقيقة عمله. فتنويع الأساليب والطرائق ضرورة لتجنيب الموجه النمطية والمحدودية في عمله. (سنقر، 2008، 327 - 329).

ولتقويم أداء المعلم لابدّ من وجود معايير تحدد بشكل واضح الكفايات التي يفترض توافرها فيه.

ويتفق خبراء القياس والتقويم على ضرورة اعتماد الموجه التربوي المعايير الآتية عند تقويم المعلم:

– معايير تربوية، كمعرفة المعلم بالسياسة التربوية، وأصول التربية، والمناهج وطرائق التدريس، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم، والتخطيط للدرس، وإدارة الصف... الخ.

– معايير تخصصية تتعلق بالمادة التي قام المعلم بتعليمها.

– معايير تقنية تتعلق باستخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم.

– معايير ثقافية، فالسياق الثقافي يؤثر في نوعية التعليم.

ومن أهمّ الجوانب التي يقوم الموجه التربوي بتقويمها في أداء المعلم الآتي:

- يخطط المعلم لعمله تخطيطاً شاملاً ومستمراً.
- ينوِّع في الوسائل وأساليب التدريس، ويستخدم أساليب التدريس الحديثة، ويجعل الموضوع شائقاً.
- يستخدم لغة سليمة، بحيث يتكلم بنطق سليم، ويكتب بوضوح ليستطيع التلاميذ جميعهم سماع ما نطق به، ورؤية ما كتب.
- يثير التفاعل الصفي بطريقة إيجابية.
- يشجِّع على التعبير الحر، ويعزز الاستجابات الصحيحة.
- يهيِّيء فرصاً لنشاطات متصلة بالدرس، ويتابعها.

- يراعي الفروق الفردية، ويعامل التلاميذ بما يتناسب وأعمارهم.

- يتقبّل التلاميذ، ويتعامل معهم بعدل وديمقراطية.

- يهتم بتعليم التلاميذ ويقوم بمبادرات إبداعية لتطوير العمل.

- يراعي استمرارية التقويم، ويحتفظ بسجلات تقويمية.

- يهتمُّ بدافعيته الذاتية ودافعية تلاميذه.

- يؤدِّي عمله بروح الفريق. (عبد الهادي، 2006، 289، ملحم، 2005، 435).

- يتصف بالجدية والمتابعة الحثيثة والحزم.

- يعامل الطلبة باحترام ولطف وتفهم.

- يشارك في النشاطات والمجالس المدرسية.

- يشعر بالانتماء إلى المهنة، ويضرب مثلاً في سلوكه ومظهره.

- يحرص على نموه العلمي والمسلكي. (الطعاني، 2005، 185 – 186).

نشاط (7):

اذكر جوانب أخرى تقوم بتقويمها في أداء المعلمين الذين تشرف عليهم.

....

....

....

طرائق تقويم المعلم:

تُستخدم في تقويم المعلم طرائق مختلفة باختلاف الغاية من التقويم، فقد تكون الغاية تقـويم عملية التعليم، أو العمل الجماعي في الصف، أو التفاعل اللفظي، أو غير ذلك، وتُعـدّ الطريقـة الأفضل هي الأقدر على التقويم الموضوعي، لذلك فقد يستخدم الموجه التربوي عدداً من طرائق تقويم المعلم، منها:

- طريقة سرد الحوادث المهمّة. - طريقة مقاييس التقدير البيانية.

- سجلات الوقائع. - المذكرات اليومية.

- طريقة الملاحظة المباشرة للتأثيرات المتبادلة بين المعلم وتلاميذه.

- الوسائل الآلية لتسجيل الوقائع، كالفيديو والتسجيلات الصوتية (سنقر، 2008، 343-346).

نشاط (8):

ارجع إلى كتاب الإشراف التربوي لمؤلفته صالحة سنقر، اطلع على طرائق تقويم المعلم السابقة الذكر، ثمّ ناقشها مع زملائك.

....

وهناك طرائق أخرى يستخدمها الموجه التربوي عند تقويمه المعلم، منها:

- التقويم بأسلوب كتابة سيرة الحياة المهنية للمعلم.

- التقويم باستخدام بطاقة ملاحظة فعالية المعلم وتحليل سلوكه على اختلاف مناحيه اللفظية والعملية والمهارات والقيم وسواها.

ولكن مهما تعددت طرائق التقويم يبقى لقدرة الموجه على فهم المواقف التعليمية كلّها ونواحي النشاط كل على حدة أثره الكبير في نجاح عملية التقويم.

وفيما يلي توضيح لطريقتي التقويم بأسلوب كتابة سيرة الحياة المهنية، والتقويم باستخدام بطاقة ملاحظة فعالية المعلم.

- التقويم بأسلوب كتابة سيرة الحياة المهنية للمعلم:

يحتاج المعلمون إلى كتابة تسجيلات عن سيرة الحياة المهنية لأنفسهم، فكلُ معلم يجب أن يحتفظ بتقرير يوضّح تطوره المهني، والذي يوصف بأنه مجموعة من الأدوات تسجّل وتعكس الأحداث الضرورية والعمليات في عمل المعلم المهني، وعندما يرجع المعلم إلى تقرير سابق له، يعمل ذلك على تحسين ثقته بنفسه، وتغيير طريقة مفهومه لمستقبله المهني، وقد يصبح المعلمون أكثر تنظيماً وترتيباً في عملهم، كما أنه قد يؤدّي لديه إلى تكوين أساس النظام المنطقي للتقويم، ويستطيع المعلم عند اطلاعه على سيرة حياته المهنية التركيز على العمليات التقييمية لتطور حاجاته الفردية، مما يساعده على إزالة التوتر الموجود لديه. (Dean , 1999 ,121).

ويؤكّد روبرت وأندرو Robert and Andro أن على المعلم كتابة سيرة حياته ويومياته المهنية بأدق تفاصيلها لأنه عندما يقوم بمراجعتها من حين إلى آخر يفيده ذلك بما يأتي:

1- كشف ذاته بذاته، أي يكتشف المواقف الرئيسة التي مرَّ بها، وفي مراجعته لها سوف تساعده على تحديد خطواته المقبلة التي تساعده على تطوره المهني.

2- معرفة المشكلات التي مرّ بها ومحاولة حلّها، وتلافي الوقوع فيها مرة أخرى.

3- اكتشاف تطور اهتماماته ومواهبه وقدرته خلال مسيرة عمله المهني، مما يساعده على محاولة تحسين أدائه المهني وتطويره. (Robert and Andro , 2001 , 23-24).

إنَّ أسلوب كتابة سيرة الحياة المهنية للمعلم من الأساليب الحديثة التي لابدّ للموجه التربوي من تشجيع المعلمين على إتباعها، لأنَّها تنير لهم الخطوات المستقبلية لتطورهم المهني بشكل مستمر.

- تقويم المعلم باستخدام بطاقة الملاحظة:

يتطلب التقويم الحصول على صورة كاملة ودقيقة عن أداء المعلم، ولا بدَّ من الاستعانة بأدوات تتصف بالدقة إلى حد كبير، ومن هذه الأدوات بطاقة الملاحظة التي تساعد الموجه التربوي في إصدار حكم واقعي على المعلم انعكاساً لبعض التصرفات التي قام بها خلال الدرس.

لذلك لا بدَّ من أن تضم البطاقة العناصر جميعها التي تسمح بتسجيل الأحداث في الصف سواء أكانت وقائع بين المعلم والتلاميذ، أو ردود فعل التلاميذ نحو طريقة إلقاء الدرس، أو الأسئلة، أو الوسيلة المعينة. وأن تُحدد المهارات الأساسية في التعليم، والتي يتوقف عليها نجاح الدرس أو فشله، من خلال معرفة الموجه لمدى اهتمام المعلم بإعداد الدرس والتحضير له، ومدى اعتماده على التخطيط في إكساب التلاميذ المعارف، والمهارات، والقيم، ومدى اهتمامه بالأداء وحسن تنفيذ الدرس بما يضمن تحقيق الأهداف. (سنقر، 2008، 346 - 347).

وفيما يأتي بطاقة ملاحظة لتقويم فعالية معلم الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الصف:

مديرية التربية في: مدرسة: رقم البطاقة:

اسم الموجه التربوي: تاريخ الزيارة:

اسم المعلم: المرتبة والدرجة: الصف:

عدد التلاميذ: الحصة: المؤهلات التربوية:

المؤهلات الثقافية: العمر: المادة: الموضوع:

الفعاليات التعليمية	ممتاز	جيد	وسط	ضعيف
أولاً- الأهداف التربوية:				
1- وضوحها.				
2- شمولها المجالات الرئيسة (المعرفة، المهارات، القيم، الاتجاهات).				
3- صياغتها صياغة سلوكية.				
4- قابلياتها للتحقق.				
ثانياً- النمو المهني للمعلم والقدرة على التعليم:				
أ- القدرة بالمادة وإعدادها:				
1- اهتمام المعلم بتحضير الدرس والإعداد له.				
2- صحة المادة العلمية.				
3- كفاية المادة العلمية.				
4- حسن توزيع وقت الدرس.				
5- تنظيم محتوى الدرس من الناحية المنطقية.				
6- ربط حقائق المادة بالمواد الأخرى.				
7- ربط حقائق المادة بحياة وظروف التلميذ.				

ب- طرائق التعليم:				
1- التزامه بقواعد التعليم.				
2- حرص المعلم على إثارة الدافعية عند التلميذ.				
3- التنويع في صور الفعالية.				
4- مراعاة الفروق الفردية.				
جـ- الأسئلة والأجوبة:				
1- استخدام الأسئلة لإثارة التفكير.				
2- وضوح الأسئلة وتنظيمها.				
3- المنهجية في تصحيح إجابات التلاميذ من حيث المحتوى والصياغة.				
4- استغلال المعلم لإجابات التلاميذ المبدعة.				
د- الوسائل التعليمية:				
1- كفاية الوسائل التعليمية المستخدمة.				
2- ملاءمتها لمستوى التلاميذ.				
3- حسن استخدامها في الزمان والمكان المناسبين.				
4- حسن استخدام السبورة.				
هـ- شخصية المعلم:				
1- حسن إدارته للصف وقدرته على ضبطه.				
2- قدرته على التكيف مع المواقف الطارئة وتذليل الصعوبات.				
3- مظهر المعلم وحيويته وتفاؤله.				
4- سلامة لغته وجودة خطه ورسمه.				

5- اتزانه الانفعالي.				
6- قدرته على التنظيم والتنسيق.				
7- تعامل المعلم الموضوعي مع تلاميذه.				
8- اهتمام المعلم بالبيئة المادية للصف.				
9- تشجيع التلاميذ على تقدير منجزاتهم.				
10- تعزيز استجابات التلاميذ.				
11- كفاية التمارين والتدريبات التطبيقية.				
12- اهتمام المعلم بدفاتر التلاميذ.				
13- استخدام وسائل ملائمة للتقويم.				
ثالثاً- اتجاهات المعلم المهنية:				
1- حرص المعلم على التعاون مع زملائه وأولياء الأمور.				
2- حرص المعلم على النمو المهني والعلمي.				
3- حرصه على التقيد بالدوام والمواظبة عليه.				
4- عنايته بتحضير الدروس والوسائل التعليمية.				
5- عنايته باختبارات التلاميذ وسجلاتهم التقويمية.				
6- إسهامه في النشاطات التربوية والبيئية.				
7- مدى إفادته من التوجيهات السابقة.				

رابعاً- نصائح الموجه وإرشاداته:

ويُستخدم في التقويم مقياس متدرج من أربعة حقول (ممتاز، جيد، وسط، ضعيف) ويمكن وضع تقدير رقمي لبطاقة الملاحظة تساعد الموجه التربوي في وضع التقـدير الأنسـب لأداء المعلم. (سنقر، 2008، 346 – 352).

نشاط (9):

ب- طبِّق البطاقة السابقة على عدد من المعلمين، ثمّ طوِّرها في ضوء نتائج التطبيق.

....

....

ب- صفْ آخر عمل استرعى انتباهك لأفضل المعلمين الذين لاحظت نشاطهم خلال الدرس في الأشهر الثلاثة الأخيرة، والذي كان السبب المباشر في تحقيق نجاح رائع للدرس.

....

....

وفيما يأتي بعض العقبات التي تحول دون تقويم الموجه للمعلم تقويماً شاملاً وموضوعياً:

إنَّ بداية الطريق لمتابعة عمل المعلم وتوجيهه يبدأ من ملاحظة فعاليته والوقوف على رؤيته نحو عملية التعليم، وهو نظام واسع يشمل أنظمة فرعية متعددة، إلى جانب الدراسة المتأنية لسيرة المعلم الذاتية والمهنية، وتقويم ما نُفذ من أنشطة لا صفية ومشاريع تتعلق بالخطة التربوية. وطبيعي أن يواجه الموجه التربوي في عملية تقويم المعلم تقويماً شاملاً باعتباره نظاماً متكاملاً يواجه صعوبات كثيرة، يأتي في مقدمتها كثرة عدد المعلمين الموكل إليه توجيههم. مما يجعل حوار الموجهين فيما بينهم أمراً صعباً. إلى جانب نقص الخبرة الفعلية لدى الموجه واهتمامه بالجوانب النظرية أكثر من النواحي العملية التطبيقية، وبالنواحي الإدارية أكثر من الفنية، وقد يكون بالشكل دون الجوهر، وبالسلبيات دون الإيجابيات، وعدم الموضوعية في التقويم، والاستماع إلى الإشاعات، وعدم تقصي الحقيقة. مع الأخذ بالحسبان أنَّ التقويم الحقيقي للمعلمين يتطلب جهوداً أكبر من طاقة الموجهين، فلا يوجد نظام واحد يتصف بالجودة، ويصلح لتقويم المعلمين جميعهم في الأوقات المختلفة. (سنقر، 2008، 352 – 353).

نشاط (10):

أذكر عقبات أخرى صادفتك في أثناء تقويمك للمعلم، واشرح كيف استطعت معالجتها.

....

....

ولعلَّ أفضل الطرائق لتقويم المعلم والتي كثيراً ما تغيب عن أذهان الموجهين التربويين والمعلمين هو **التقويم الذاتي للمعلم**، ولهذا الأسلوب فائدة ذات وجهين، **الأول:** معرفة الصــورة التي يرى المعلم فيها ذاته، وهذا له أهمية في تقويم شخصية المعلم، **والثــاني:** كونــه فرصــة للمراجعة والتفكير في العيوب وكيفية علاجها. وهناك أكثر من وسيلة يمكن أن يستخدمها المعلم في تقويم نفسه، من أهمها:

أ- **تحليل نتائج التلاميذ:** حيث إن المعيار الأساسي لتقويم عمل المعلم هو مدى تحقيق الأهداف التعليمية المرغوبة كما يظهر في معارف التلاميذ وسلوكهم. فإذا كانت الاختبارات التي تُستخدم تعكس بصدق هذه الأهداف، فإنَّ نتائج هذه الاختبارات يمكن أن تعد مقياساً لمدى نجاح المعلــم في تحقيق أهداف عمله.

ب- **الاستفتاءات الذاتية:** وهي نوع من الاستفتاءات يضعها بعض المربين، أو يضعها المعلــم نفسه لتساعده في تقويم عمله وأساليبه، وتشتمل هذه الاستفتاءات مجالات عمل المعلم جميعهــا مثل: فهمه لأغراض التربية وأهدافها، وقدرته على إثارة اهتمام التلاميذ، كذلك المــادة العلميــة التي يقدِّمها من حيث صلاحيتها ومسايرتها للتطورات المعاصرة، وأنواع النشاط التي يوفِّرهــا التلاميذ، ومدى ملاءمتها لهم وللأهداف التربوية. (البدري، 2008، 89).

لذلك على الموجه التربوي توعية المعلم بأهمية التقويم الذاتي، وتشجيعه على القيام بــه بشكل مستمر، ومساعدته على تصميم بطاقة تقويم ذاتي يكتشف من خلالها جوانب الضعف لديه، ويعمل على معالجتها، إما بنفسه إن استطاع، أو بمساعدة الموجه التربوي.

نشاط (11):

صمِّم بطاقة تقويم ذاتي للمعلم تتضمن فعاليات التعليم جميعها داخل الصــف وخارجــه مــن الأنشطة، وشجِّع المعلمين الذين تقوم بالإشراف عليهم على تطبيقها.

....

....

سادساً: تقويم نمو التلميذ:

يعدُّ تقويم نمو التلميذ أهمّ ميادين التقويم التربوي، ويتمُّ التقويم عن طريق الحصول على معلومات، وملاحظات متعددة عن التلميذ من النواحي المعرفية، والوجدانية، والحركية المختلفة، ليتمكن المعلم من استخدامها في توجيه تعلُّم التلميذ التوجيه السليم، ويمكن تلخيص أهمّ مجــالات تقويم نمو التلميذ فيما يأتي:

- تقويم التحصيل الدراسي.
- اكتشاف الاستعدادات العقلية المختلفة.
- تتبع نمو التلميذ وتقويمه.
- دراسة شخصية التلميذ من أبعادها جميعها دراسة موضوعية، لكي يتمكن من التنبؤ بسلوك التلميذ في مختلف المواقف المقبلة.
- توجيه التلميذ تربوياً ومهنياً. (أبو علام، 2005، 52).

1- أساليب تقويم نمو التلاميذ:

عند تقويم نمو التلميذ ينبغي أن نأخذ بالحسبان جوانب نموه جميعها (الجانب المعرفي، والجانب المهاري، والجانب الانفعالي).

أ- تقويم النمو المعرفي للتلاميذ:

يتمُّ تقويم النمو المعرفي للتلاميذ بأسلوبين، وهما: الاختبارات الشفوية، والاختبارات التحريرية.

1 – الاختبارات الشفوية: وهي اختبارات توجّه فيها الأسئلة إلى التلميذ مشافهة من قبل المعلم وجهاً لوجه، وعلى التلميذ أن يجيب مشافهة عن الأسئلة.

ويمكن للمعلم أن يستخدم الاختبارات الشفوية، عندما يكون عدد التلاميذ قليلاً، خاصة وأنَّ الاختبارات الشفوية يمكن بوساطتها قياس أهداف تعجز عنها الاختبارات التحريرية، فهي تمكّن المعلم من معرفة كيف يقرأ التلميذ، وكيف يتفاعل مع الموضوع، وكيف يلفظ لفظاً صحيحاً، وكيف يستجيب للموقف الاختباري. (الظاهر وتمرجيان وعبد الهادي، 1999، 59 – 60).

وتهدف الاختبارات الشفوية إلى:

- الحكم على مدى فهم التلاميذ للحقائق، ومدى قدرتهم على معالجة المواقف المستجدة.
- تقويم المهارات الشفوية كالقدرة على التعبير، والقدرة على المحادثة بلغة أجنبية.

(الزيود وعليان، 1998، 71).

نشاط (12):

من خبرتك التربوية، اذكر أهدافاً أخرى للاختبارات الشفوية.

....

....

وحتى تنجح الاختبارات الشفوية في تحقيق الأهداف المرجوة منها، فلا بدّ من مراعاة ما يأتي:

- أن تكون أسئلتها واضحة ومناسبة للتلاميذ.
- أن تكون أسئلتها متمشية مع طبيعة المادة الدراسية ومثيرة للتفكير.
- أن تجري هذه الامتحانات بدقة تامة، وفي توقيت مناسب.(الزيود وعليان، 1998، 72)

ومن ميزات الاختبارات الشفوية:

- تفيد التلميذ في تدريبه على التعبير عن نفسه.
- تحفزه على إعداد نفسه لمواجهة المواقف الصعبة.
- استدعاء العبارات المناسبة عند الحوار والمناقشة. (الظاهر وتمرجيان وعبد الهادي، 1999 ، 60).

ومن أهم عيوبها:

- لا تتصف بالموضوعية، فهي تتأثر بالعوامل الذاتية للفاحص.
- أنها تحتاج إلى وقت طويل في إجرائها.
- غير شاملة للمهارات والمعارف كلّها التي دُرست للتلاميذ.
- لا تعطي فرصاً متكافئة للتلاميذ جميعهم، فقد يكون نصيب طالب سؤالاً سهلاً، ونصيب آخر سؤالاً صعباً. (كوافحة، 2005، 51 – 522، الهويدي، 2004، 72).

لذلك لا نستطيع الاعتماد بشكل كلّي على الاختبارات الشفوية، وإنما بشكل متكامل مع الأنواع الأخرى من الاختبارات التحريرية لتحقيق نوع من التوازن والتنسيق والتكامل.

نشاط (13):

- أذكر ميزات وعيوب أخرى للاختبارات الشفوية.

الميزات:...

....

العيوب:..

....

2- الاختبارات التحريرية:

يمكن تصنيف الاختبارات التحريرية إلى: اختبارات مقالية ولختبارات موضوعية.

أ- الاختبارات المقالية:

وهي الاختبارات الإنشائية أو الكتابية الشائعة عادة في مدارسنا، وتجري على صـــورة: حلّل، قارن، ناقش، وضَّح، لخِّص، أذكر، عدِّد، صف، فسِّر، اشرح بدقة، بين أثـــر / تـــأثير، قيّم... إلخ. (Saint John's University , 2009 , 1) ويتطلب هذا النوع من الاختبارات من التلميذ فهم المبادىء، وتنظيم الأفكار، وتطبيق المعرفة، كما يمكن أن تُظهر قدرة التلميـــذ علـــى الإنشاء والتركيب والبناء، وطرح الأفكار وتسلسلها المنطقي ومحاكمتها، وقدرته على التفســـير والتعليل. (Evaluation and Examination Service,2)

(Reiner , Bothell & Sudweeks , 2002 ,4)، (جريدلر، 1999، 127).

ويمكن تصنيف الأسئلة المقالية إلى نوعين:

1- **الأسئلة ذات الإجابة القصيرة:** وهي الأسئلة التي تتطلب من التلميذ أن يجيب إجابة مقيـــدة ومحددة عن موضوع معين. (الهويدي، 2004، 72 – 73).

2- **الأسئلة ذات الإجابة الطويلة:** وهي الأسئلة التي تُعطي الحرية للتلميذ عند الإجابة، حيـــث يجيب التلميذ بطريقته الخاصة، فتظهر قدرته اللغوية، وقدرته على تنظيم الإجابـــات وتسلســـلها وتكاملها، كما تظهر قدرته على ربط الحقائق والمفاهيم مع بعضها بعضاً.

ومن أهمِّ **ميزاتها:** أنَّها تصلح لقياس المهارات التعليمية العليا مثل التحليل والتركيب، كما أنَّها تدرِّب التلميذ على مهارة الكتابة، وتساعده على تطوير مهارات الاتصال المكتوبة. بالإضافة إلى سهولة وضع الأسئلة فهي لا تحتاج إلى مهارة عالية.

(Reiner , Bothell & Sudweeks , 2002 , 10 - 13)

ومن أهمِّ **عيوبها:** أنَّها لا تكون شاملة لجميع مفردات المنهج، وذلك لاقتصـــار الاختبـــار على عدد محدود من الأسئلة، لذلك لا يمكن أن تشمل مستويات الأهداف المعرفية كافة، كالتذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم. كما أنَّ تصحيح الاختبار يحتاج إلـــى وقـــت

طويل، ومن عيوب التصحيح أنه يعتمد على شخصية المصحح، وأن علامة التلميذ تختلف باختلاف المصحح. وعند وضع أسئلة المقال لابدّ من مراعاة الأمور الآتية:

1- أن يصاغ السؤال بلغة واضحة.

2- أن يرتبط السؤال بالمادة التي درسها المعلم لتلاميذه.

3- أن يحدّد المعلم عدد أسطر الإجابة وزمن الإجابة.

4- أن يشتق السؤال من الهدف الذي وضع عند التخطيط الدراسي. (الهويدي، 2004، 73 - 74).

5- أن يصف السؤال مهارة معينة ينوي المعلم تقييمها لدى التلاميذ.

6- أن توجّه صيغة السؤال التلميذ نحو الأداء الذي سيُقيّم.

(Reiner , Bothell & Sudweeks 2002 , 15)

مثال: اشرح أهمّ العوامل التي أدّت إلى انتصار المسلمين في معركة حطين ؟

ب - الاختبارات الموضوعية:

تتكون الاختبارات الموضوعية من خمسة أشكال من الاختبارات، هي: اختبار الاختيار من متعدد، اختبار الصواب أو الخطأ، اختبار المزاوجه / المقابلة، اختبار التكميل، اختبار إعادة الترتيب. (Project Part-Financd By The European Union , 2007 , 8)

ويتميّز كلٌّ شكل من هذه الأشكال بنظام معيّن في وضع الأسئلة، وفي طريقة الإجابة عنها من جانب المفحوص.فقد تكون الإجابة على شكل علامة معينة، أو كلمة، أو عبارة.

(الزيود وعليان، 1998، 75).

وفيما يأتي شرح لأنواع الاختبارات الموضوعية:

- اختبار الاختيار من متعدد:

يعدُّ هذا النوع من أكثر أنواع الاختبارات الموضوعية أهمية واستعمالاً، نظراً لإمكانية صياغة أسئلته بطرائق مختلفة، واستخدامه في قياس جوانب متعددة لا يتسنى للاختبارات الموضوعية الأخرى قياسها. ويتكون كلُّ سؤال من أسئلته من: الجزء الأول، الذي يتكون من سؤال كامل، أو من عبارة ناقصة. والجزء الثاني يتكون من إجابات (بدائل) موضوعة للسؤال تتراوح مابين ثلاث وخمس إجابات.

ويكون المفحوص مطالباً باختيار الإجابة الصحيحة من بين هذه الإجابات أو البدائل، وتجدر الإشارة إلى أنَّ الإجابة عن أسئلة هذا النوع تأخذ صوراً مختلفة، حيث تكون إمَّا باختيار

الإجابة الصحيحة من بين الإجابات الأخرى الخطأ، أو باختيار الإجابة الخطأ من بين الإجابات الأخرى الصحيحة، أو باختيار الإجابة الأكثر أهمية أو قوّة أو شمولاً من غيرها من الإجابات. كما قد تكون بوضع خط تحت كلّ إجابة صحيحة في عدد من الإجابات بعضها صحيح وبعضها خطأ، أو وضع خط تحت كلّ إجابة غير صحيحة في عدد من الإجابات بعضها صحيح وبعضها خطأ. (Project Part-Financd By The European Union , 2007 ,8)

(McKenna & Buli ، 1999 ، 13)، (جريدلر، 1999، 107، 108).

نشاط (14):

اختر درساً لإحدى المواد التعليمية، ثمّ أعط أمثلة متنوعة لاختبار الاختيار من متعدد تتجلى فيها صور الإجابات المشار إليها أعلاه:

1- اختيار الإجابة الصحيحة من بين الإجابات الأخرى الخطأ.

2- اختيار الإجابة الخطأ من بين الإجابات الأخرى الصحيحة.

3- اختيار الإجابة الأكثر أهمية.

4- وضع خط تحت كلّ إجابة صحيحة في عدد من الإجابات، بعضها صحيح وبعضها خطأ.

5- وضع خط تحت كلّ إجابة غير صحيحة في عدد من الإجابات، بعضها صحيح وبعضها خطأ.

....

....

نشاط (15):

من خبرتك التربوية أكمل فيما يأتي مزايا وعيوب اختبار الاختيار من متعدد:

المزايا:

1- تغطيته لعيّنة كبيرة جداً من مفردات محتوى المادة الدراسية، مما يجعله يتصف بالشمول في قياس جوانب السلوك المراد قياسه.

2- قياسه لقدرات متنوعة من ضمنها القدرات العقلية العليا، كالتحليل والتركيب والتقويم بالإضافة إلى قياسه للقدرة على التصرف وإدارة العلاقات. (كوافحة، 2005، 53 - 54 الزيود وعليان، 1998، 142).

3...

4...

العيوب:

1- صياغة فقراته تحتاج إلى دقة ومهارة عاليتين، كما يتطلب وقتاً وجهداً أكثر مما تتطلبه الاختبارات الموضوعية الأخرى.

2- يتطلب وقتاً في قراءة الفقرات، والإجابة عنها أطول مما تتطلبه الاختبارات الموضوعية الأخرى.

3...

4...

نشاط (16):

يمكن استخدام فقرات الاختيار من متعدد في قياس الأهداف العقلية الإدراكية المعرفية، حسب تصنيف بلوم وهي: المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقييم. اختر درساً لإحدى المواد التعليمية، ثمّ على ورقة منفصلة، أذكر مثالاً عن كلٍّ مستوى.

....

....

- اختبار الصواب أوالخطأ:

تتكون اختبارات الصواب أوالخطأ من مجموعة من الفقرات، كلٌّ فقرة منها عبارة عن جملة إخبارية، تتضمن معلومة واحدة، ليس هناك شك في الحكم على صحتها أو خطئها، ويطلب من المفحوص تحديد ما إذا كانت هذه المعلومة صحيحة أو خاطئة، وذلك بوضع إشارة معينة في المكان المعدّ للجواب. (علام، 2009، 106 – 107)، (جريدلر، 1999، 107، 108)، (Project Part-Financd By The European Union , 2007 ,8) (McKenna & Buli , 1999 , 13)

ولاختبارات الصواب أو الخطأ أشكال عدة منها:

1- **النمط العام:** وهو أكثرها انتشاراً، ويتألف عادة من جملة إخبارية، حيث يطلب من المفحوص أن يحكم على هذه الجملة بأنها صحيحة أو خاطئة.

2- **نمط التصحيح:** يطلب في هذا النمط من المفحوص أن يصحح الجملة، فإذا كانت خاطئة، تشطب الكلمة الخطأ، ويضع بدلاً منها الكلمة التي تجعل الجملة صحيحة، أو يقوم بتصحيح العبارة الخاطئة.

3- **نمط، صح – خطأ – لا أعرف:**ويستخدم هذا النمط في حالة وجود عقوبة على التخمين باستعماله معادلة تصحيح أثر التخمين، وعدم استخدامها للمفحوص الذي يكتب: لا أعرف، وبذلك لا يحسم منه علامات. (الظاهر وتمرجيان وعبد الهادي، 1999، 93 – 94).

نشاط (17):

أذكر أهمَّ مجالات استخدام اختبارات الصواب أوالخطأ.

....

....

....

- **اختبار المزاوجه / المطابقة:**

يستخدم اختبار المزاوجة لتقييم معرفة التلميذ للعلاقات والترابطات بطريقة أكثر فعالية، ففي هذا الاختبار توجد مجموعتان من الكلمات أو العبارات، ويطلب من التلميذ مقابلة كل كلمة أو عبارة في المجموعة الأولى بما يناسبها من كلمات أو عبارات في المجموعة الثانية. (علام، 2009، 109، 11) , (McKenna & Buli , 1999, 1) ومن المستحسن عند إعداد أسئلة المقابلة أن يكون عدد الكلمات أو العبارات في إحدى المجموعتين أكبر من المجموعة الأخرى وذلك لسببين:

الأول: إذا كان في كلِّ مجموعة خمس كلمات مثلاً، فإنَّ التلميذ الذي يستطيع أن يقوم بالمقابلة الصحيحة بين أربع كلمات يستطيع أن يحصل على الإجابة الخامسة بدون أيِّ مجهود.

والثاني: أنَّه عندما يكون في كلِّ مجموعة العدد نفسه من الكلمات، وأخطأ التلميذ في مقابلة الزوج الأول من الكلمات فإنَّه بالضرورة سوف يخطىء في مقابلة زوج آخر. (البدري، 2008، 85)، (Project Part-Financd By The European Union , 2007, 9)

تقيس فقرات اختبار المقابلة، حقائق ومعلومات مترابطة تعتمد على التذكر، لذلك تعدُّ بسيطة، وسهلة، فهي تقيس علاقات في مجالات مثل: أسماء أشخاص وإنجازاتهم، أحداث

تاريخية وتاريخ وقوعها، مصطلحات وتعاريفها، مبادىء معيّنة وأمثلة عليها، آلات واستعمالاتها، مواد مختلفة وتصنيفاتها، معارك وقادة، ولذلك فهي تصلح لتلاميذ المرحلة الدنيا من مرحلة التعليم الأساسي. (الظاهر وتمرجيان وعبد الهادي، 1999، 119).

- **اختبار التكميل:**

يتألف الاختبار في هذا النوع من عدد من الفقرات التي تكون على شكل عبارات ناقصة، ويطلب من المفحوص أن يكمل النقص بوضع كلمة، أو كلمات محددة، أو عدد، أو رمز في المسافة الخالية المخصصة لذلك في كل عبارة.(ملحم، 2005، 226، الزيود وعليان، 1998، 128).

وهناك عدة أشكال وأنماط لهذا النوع من الاختبارات، ومن أكثرها شيوعاً ما يأتي:

1- **نمط التكميل:** ويُعرف أيضاً باختبارات ملء الفراغ، ويكون عادة على شكل جملة ناقصة تظهر بوجود نقط أو خط يكملها الجواب.

2- **نمط السؤال القصير:** ويتألف عادة من عبارة تامة على شكل سؤال، يُجاب عليه بكلمة أو أكثر.

3- **نمط التسمية.**

4- **نمط التناظر أو التناسب.**

مجالات استخدامه:

تستخدم اختبارات التكميل لقياس مستويات بسيطة من الأهداف مثل: تذكر الرموز، أو المصطلحات والأسماء، والتواريخ والأحداث، وحلّ المسائل العددية، ويمكن استخدامه في قياس الفهم أيضاً. (الظاهر وتمرجيان وعبد الهادي، 1999، 123، 124).

- **اختبار إعادة الترتيب:**

يتألف الاختبار في هذا النوع من عدد من الكلمات، أو العبارات، والأحداث، أو الأعداد غير المرتبة، ويطلب من المفحوص ترتيبها وفقاً للحجم، أو التتابع، أو الأهمية، أو أي أساس آخر. (Project Part-Financd By The European Union , 2007 , 11)

ويتحدد أساس الترتيب عادة في صدر السؤال.

مجالات استخدامه:

يستخدم هذا النوع في قياس قدرة التلميذ على التفكير وربط المعلومات، وهو يستخدم بكثرة في اللغات والمواد الاجتماعية والحساب. (الزيود وعليان، 1998، 132).

نشاط (18):

صمِّم اختباراً لإحدى المواد التعليمية، وحاول استخدام معظم أنواع الاختبارات الموضوعية السابقة فيه.

....

....

ب- تقويم نمو المهارات (الجانب النفس حركي) لدى التلاميذ:

يشمل هذا المجال تقويم المهارات العملية، أو الأدائية بشكل عام، و تعني المهارة قدرة الشخص على أداء عمل معين بإتقان وبأقل وقت، وأقل جهد، ومهارة عالية. وهنا تعني: إتقان وفهم واكتساب التلاميذ مهارات معينة في المجالات الدراسية كافة، وهو هدف عام من أهداف التعليم. وتعلم المهارات بوجه عام يرتبط بممارسة المهارات عملياً، لهذا فإنّ تقويم نمو التلاميذ في مهارة معينة يعتمد على ملاحظتهم أثناء أدائهم لعمل معين يتضمن هذه المهارة. والمعلم بحكم اتصاله المستمر بالتلاميذ يستطيع أن يُقدر نمو تلاميذه في هذه الناحية، وكذلك بحكم خبرته وتخصصه يستطيع أن يقرِّر إلى أيٍّ مدى يجيد التلاميذ مهارة معينة، كما أنه بملاحظته للتلميذ أثناء تأديته عملاً معيناً يستطيع أن يتعرف على نواحي القوة والضعف في أدائه، إضافة لملاحظة المعلم لتلاميذه هناك محاولات لوضع أنواع من المقاييس التي تُيسر للمعلم مهمة تقدير نمو تلاميذه في مهارات معينة بكثير من الدقة والموضوعية.(البدري، 2008، 86).

أنواع اختبارات الأداء:

يمكن التمييز بين أربعة أنواع من الاختبارات العملية وهي:

1- **اختبارات الورقة والقلم:** يختلف هذا النوع من الاختبارات عن اختبارات الورقة والقلم التقليدية من حيث أنها تعطي الوزن الأكبر للرسوم والأشكال والمخططات والتصميمات والخرائط وغيرها. وتتداخل في هذه الاختبارات المعرفة والمهارة، وقد تمثل جسر الانتقال من المعارف النظرية إلى تطبيقاتها العملية المباشرة. وينظر إليها بعضهم على أنها بمنزلة الخطوة الأولى على طريق بناء الاختبار الأدائي الفعلي. (مخائيل،2007، 364 – 365). كما أن قياس

نواتج التعلم باختبار الورقة والقلم العملي أمر ضروري وله أهميته التربوية لقياس مهارات الأداء وعلى سبيل المثال: الطلب إلى المفحوص رسم لوحة أو خارطة للطقس، أو كتابة قصة قصيرة. وفي هذه الحالات يقيس اختبار الورقة والقلم العملي نواتج مرتبطة بالمعرفة والمهارة، ويصبح مقياساً عملياً له قيمة في حدٍّ ذاته.

2- **اختبارات الأداء التي تعتمد على التعرف:** تتركز المهمة الأساسية للتلميذ في هذه الاختبارات على التعرف، كأن يُطلب إليه التعرف على الأجزاء التي يتكون منها أحد الأجهزة وتسميتها، أو يُطلب إليه في موقف آخر تحديد الأدوات اللازمة لإجراء تجربة مخبريه ما، أو يُطلب إليه التعرف على بعض أوراق الشجر ووصف الأشجار التي تنتمي إليها (مخائيل،2007، 365، كوافحة، 2005، 66). وإعداد مثل هذه الاختبارات سهل نسبياً، ويمكن ملاءمته لأنواع كثيرة من المواقف، ومع ذلك ما يعيبها أنها لا تقيس بشكل مباشر مدى إتقان الفرد لمهارة ما، أو أسلوب عمل معين. (أبو علام، 2005، 267).

3- **اختبارات تقيس الأداء باستخدام نموذج المحاكاة:** يتعين على التلميذ في هذه الاختبارات أداء الاستجابات نفسها التي يتطلبها القيام بالعمل الحقيقي دون الحاجة إلى ظهور مثيرات حقيقية في المواقف الاختبارية. ومثال ذلك في التربية الرياضية: قيام التلميذ بحركات السباحة خارج الماء، وتمثيل محاكمة في مادة الاجتماعيات وقيام المتعلم بدور المحامي أو القاضي. وتفيد هذه الاختبارات في التأكد من مدى قدرة المفحوص على القيام بالحركات والأفعال التي يتطلبها العمل أو المهمة المطلوبة، ووفق التسلسل ذاته الذي تتطلبه طبيعة هذا العمل أو المهمة.

4 - **اختبارات الأداء الحقيقي أو الواقعي:** ويتطلب هذا النوع من الاختبارات القيام بعمل حقيقي يمثّل الأداء المطلوب بأبعاده وعناصره الأساسية. ويُعدّ اختبار الأداء الحقيقي عيِّنة من المهمات التي يتطلبها الأداء المراد قياسه في مواقف الحياة الواقعية المتنوعة. ومن أمثلة هذا النوع من الاختبارات، إنبات بعض الحبوب، أو العزف على آلة موسيقية. (مخائيل، 2007، 365 - 366، كوافحة، 2005، 66 - 67).

ويتميَّز هذا النوع من اختبارات الأداء بأنَّ صدقه أكثر ارتفاعاً من صدق الأنواع الأخرى. وهناك طريقتان رئيستان في إعطاء الدرجات لاستجابات التلاميذ في هذا النوع من اختبارات الأداء:

الأولى: تلك التي يمكن فيها التحديد بوضوح وبشكل قاطع بين صحة المهارة وخطئهـا، وهـذه تقدَّر درجاتها بشكل آلي.

الثانية: تلك التي تعتمد على مهارة الملاحظين في الحكم على الأداء وتقدير درجاته، ومثال ذلك العزف على آلة موسيقية، أو رسم منظر طبيعي.

خطوات بناء اختبار الأداء:

تتشابه بعض خطوات بناء اختبار الأداء مع خطوات إعداد الاختبار التحصيلي، ولكـن نظراً للطبيعة الخاصة لهذه الاختبارات فإننا نجد أيضاً بعض الاختلافات التـي تتعلـق بضـبط موقف الاختبار، أو طول الوقت الذي يمكن إعداده وإجراؤه.

ويمكن تلخيص خطوات بناء اختبار الأداء بالآتي:

1- تحديد مخرجات التعلم التي نريد قياسها.

2- اختيار المهمات التي يتضمنها الاختبار.

3- إعداد تعليمات الاختبار.

4- اعتماد أسلوب الملاحظة المستخدم في تقويم الأداء. (أبو علام، 2005،269 – 270).

نشاط (19):

استنتج مما سبق أبرز الفروق بين اختبارات الأداء واختبارات التحصيل.

اختبارات التحصيل	اختبارات الأداء
1-	1-
2-	2-
3-	3-
4-	4-

ج – تقويم الجانب الوجداني للتلاميذ (الاتجاهات والميول):

يعدُّ المجال الوجداني أكثر المجالات إهمالاً في العملية التعليمية على مستوى التعلـيم والتقويم، وقد يرجع ذلك إلى طغيان الجانب المعرفي وسيطرته على عمليـة التعلـيم والـتعلم ووجود أساليب دقيقة لقياس هذا الجانب، فضلاً عن طول الوقت الذي يُستغرق في تعلـم القـيم والاتجاهات والميول، وصعوبة تقويم هذا الجانب. وبما أنَّ الموقف التعليمي موقـف متكامـل تتداخل فيه الجوانب المعرفية، والمهارية، والوجدانية، وتنمو وتكتسب بصورة متداخلة ومتكاملة، فالجوانب الوجدانية تنمو من خلال الجوانب المعرفية والمهارية، لذلك يجب الاهتمام بتقويم هذا الجانب للتعرف على مدى التقدم والنمو لدى التلاميذ فيه.

ومن أساليب قياس الجانب الوجداني للتلاميذ:

1- مقاييس الاتجاهات.
2- الاستبانات.
3- الأساليب الإسقاطية.
4- دراسة الحالة.
5- المقابلة الشخصية.
6- الملاحظة.
7- التقارير الذاتية. (الشهري، 1424، 112).

وقد استخدمت **مقاييس الاتجاهات** في نطاق العملية التربوية في دراسة اتجاهات التلاميـذ نحو أركان هامة في هذه العملية من مثل المعلم، والمنهاج، ونظام الامتحانات والإدارة التعليمية وطرائق التدريس وغيرها.

وتتصدى **مقاييس الميول** لرغبات الفرد واهتماماته والمهنية المتنوعة وتفضيله لألـوان معينَّة من النشاط دون غيرها، وتقدّم بذلك معلومات عن الفرد يتعذر الحصول عليها باسـتخدام مقاييس التحصيل. (مخائيل، 2007، 548 – 549).

نشاط (20):

ارجع إلى كتاب القياس والتقويم في التربية الحديثة لمؤلفه امطانيوس مخائيل، اطلـع علـى طرائق قياس الاتجاهات والميول، واختر إحدى الطرائق، وصمِّم مقياساً وفقها لقياس اتجاه أو ميول التلاميذ نحو دراسة إحدى المواد التعليمية، ثم ناقشه في ورشة العمل المخصصة لهذه الوحدة.

....

....

سابعاً: تقويم أداء الموجه التربوي:

إنَّ مؤهل الموجه التربوي وسعة إطلاعه لا تكفي وحدها لتجعل منه موجهاً ممتازاً، كما أنَّ المهارة في التوجيه ليست وليدة الخبرة الطويلة والممارسة دون غيرها، ولكن هناك مقومات خاصة مثل: الصفات الشخصية، الذكاء، الخبرة والتدريب تعدُّ أساسية في نمو التوجيه الجيد وتقدمه، لذلك لا بدّ من توافر وتكامل كلّ ما سبق لضمان النجاح والمهارة في التوجيه. وتقويم الموجه التربوي يتطلب إسهاما وبيانات من المعلمين وإدارات المدارس وأولياء الأمور والتلاميذ، والتقويم يُعين الموجه على فحص سلوكه في ممارسته لأدواره القيادية المختلفة. (عبد الهادي، 2006، 290).

وتؤكد " أوليفا Oliva " أنَّ على الموجهين التربويين أن يقوّموا فاعليتهم باستمرار، لأنهم ببحثهم هذا عن التقويم يضربون مثلاً طيباً للمعلمين في إبراز حاجتهم إلى التقويم بشكل مستمر. وتعدُّ التغذية الراجعة للأداء ضرورية للمتخصصين الذين يرغبون في النمو المهني والتطور العلمي جميعهم، ويستطيع الموجه التربوي الحصول على التغذية الراجعة بالطرائق الآتية:

- يقوّم الموجه التربوي عادة عن طريق مديره المباشر.
- يقوّم الموجه التربوي أداءه بنفسه، وهو ما يعرف بالتقويم الذاتي.
- يشارك المعلمون في تقويم الموجه بإبداء رأيهم في عمله (الزايدي، 2002، 43).

لذلك يتوجب على كلِّ موجه تربوي أن يقوم بين الحين والآخر بتقويم ممارساته ومهاراته الميدانية للارتقاء بها.

ومن النقاط التي يتمُّ ملاحظتها عند تقويم أداء الموجه التربوي:

- مدى التحسن في طرائق التدريس التي يعتمدها المعلمون في عملهم.
- مدى نجاح الموجه التربوي في تحقيق النمو المهني والعلمي للمعلمين.
- مدى تقبل الموجه التربوي للأفكار والتجارب الجديدة وقدرته على تطوير ذاته علمياً وتربوياً.
- تعاون الموجه التربوي مع رؤسائه، والمديرين، وزملائه، والمعلمين في مجال عمله.

- مدى ما يتمتع به من الصفات الشخصية والعلمية الضرورية في تعامله مع الآخرين وخاصة النزاهة والعدالة وتحمل المسؤولية.

- قدرته على تطوير محتوى المناهج وتطويعها بما يتلاءم مع البيئة المحلية.

- قدرته على اختيار الأساليب من حيث ملاءمتها للأهداف وفعاليتها.(سنقر، 2008، 353- 354).

فإذا كان الموجه صادقاً مع نفسه ويرغب في تلافي نواحي القصور لديه وفي تصويب أخطائه، عليه أن يحاول تقويم نفسه، وتقويم عمله بوسائل متعددة مثل:

- انطباع المعلمين عن الموجه التربوي.

- الأثر العام الذي يتركه برنامج التوجيه التربوي على المستفيدين منه.

- حكم الموجه التربوي على نفسه وتقييمه لعمله، ورضاه عما حققه، وما لم يحققه، والصعوبات التي اعترضته. (الزايدي، 2002، 43 - 44).

وقد يساعد الموجه التربوي في تقويم نفسه مجموعة من الزملاء إذا كان متفتح الذهن متقبلاً للنقد، مقدراً لآراء الآخرين، وهذا الأمر يمكن أن يُشّكل ضابطاً لقدرة الفرد على تقويم نفسه، فأحياناً يقوِّم الفرد نفسه أكثر مما يجب أو العكس، ولكي يختبر دقة تقويمه لنفسه يمكنه أن يسأل مجموعة من زملائه (معلمين، أو إداريين، أو موجهين) أن يشاركوا في تقويمه ويقارن بين تقويمه لنفسه، وتقويمهم له، وعلى أيِّ حال فإنه يجب أن يكون تقويم الزملاء تقويماً تكوينياً بنائياً.

إذاً: أن استخدام الموجه التربوي تقويم نفسه بأسلوب كتابة سيرة الحياة المهنية يفيده في تحسين ثقته بنفسه، وتغيير أساليب عمله، فيصبح أكثر تنظيماً وترتيباً في عمله، ويستطيع عند اطلاعه على سيرة حياته المهنية التركيز على العمليات التقييمية لتحسين عمله وتطويره. كما أنَّه يكتشف المواقف التي مرَّ بها، ففي مراجعته لها سوف تساعده على تحديد خطواته المقبلة والتي تساعده على تطوره المهني.

وقد طوَّرت الباحثة بطاقة تقويم ذاتي للموجه التربوي مستفيدة من مراجع عدة (*).

نشاط (21):

املأ البطاقة أدناه، ثمّ صمِّم بطاقة تقويم لما تقوم به من أدوار وممارسات في عملك.

بطاقة تقويم ذاتي للموجه التربوي تتضمن بعض عناصر عمله التوجيهي

الرقم	الفعاليات التربوية	أقوم بها دائماً	أقوم بها أحياناً	لا أقوم بها أبداً
1	أضع خطة لعملي منذ بداية العام الدراسي.			
2	أهتمُّ بتنظيم وقتي بشكل فعَّال ومثمر.			
3	أقيم علاقات إنسانية مع المعلمين.			
4	أتداول مع المعلمين لحلِّ مشكلاتهم.			
5	أتقبل مناقشة أيِّ معلم إذا كنت قد أخطأت في حقه.			
6	أتيح المجال أمام المعلمين للنقاش الحر المفتوح وتبادل الآراء.			
7	أسعى إلى إقناع المعلمين بوجهة نظري من خلال الحوار والنقاش.			
8	أتصرَّف بلباقة وهدوء في المواقف الحرجة التي أواجهها مع المعلمين.			
9	أسعى إلى تفهم المواقف بموضوعية قبل أن أصدر حكماً على المعلم.			
10	أنوِّع في أساليبي التوجيهية.			

....

(*) من المراجع التي تمّ الإطلاع عليها:

- الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الحدود الشمالية (2008): دليل المشرف التربوي ، وزارة المعارف المملكة العربية السعودية.
- الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي(2008): دليل في الإشراف التربوي، فلسطين.
- السهلي، عبدالله بن محمد (د. ت): تقويم المعلم لأداء المشرف التربوي، بحث مقدم لبرنامج تقويم المعلم لأداء المشرف التربوي، وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية.
- نبهان، يحيى محمد (2007): الإشراف التربوي بين المشرف، المدير، المعلم. الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

			استطلع آراء المعلمين في أساليبي التوجيهية.	11
			أخطط مع المعلم لزيارته.	12
			أشجِّع التواصل بين المعلمين عن طريق تبادل الزيارات فيما بينهم.	13
			أتابع تنفيذ المعلمين لما اتفقت عليه معهم.	14
			أقوم بإعطاء دروس توضيحية أمام المعلمين.	15
			أزوِّد المعلمين بمعلومات حديثة.	16
			أعزِّز مواقف المعلمين الإبداعية.	17
			أساعد المعلمين على وضع خطط لمعالجة ضعف تلاميذهم.	18
			أهتمُّ بتلبية حاجات التلاميذ.	19
			أهتمُّ بنتائج التلاميذ التحصيلية وأحللها.	20
			أتعرّف على حاجات المعلمين المهنية.	21
			أحرص على الإطلاع على خبرات الموجهين الآخرين.	22
			أستفيد من الملاحظات الإيجابية أياً كان مصدرها في تطوير عملي.	23
			أتابع خطط المعلمين للنشاط المدرسي.	24
			أجري أبحاثاً تربوية وأشجع المعلمين على إجرائها.	25
			أقوم بتحليل المناهج والكتب المدرسية.	26
			أهتمُّ بمتابعة عمل مجالس الآباء والمعلمين وتطويرها.	27

اختبـــار

أولاً: ضع دائرة حول الحرف الذي يمثّل الإجابة الأكثر صحة من بين الإجابات المتعددة:

1- يقدِّم التقويم معلومات عن:

أ - جودة التعلُّم.

ب - مقدار وجود صفة ما لدى الفرد.

ج - مستوى أداء الفرد.

د - مستوى أداء الفرد بالمقارنة مع زملائه.

2- من أغراض التقويم الجيد:

أ - توجيه التعليم.

ب- التقويم عملية تعاونية.

ج- استمرارية التقويم.

د- التقويم وسيلة وليست غاية.

3- عند تقويم المعلم يعتمد الموجه التربوي على إحدى المعايير الآتية:

أ - معايير نفسيَّة.

ب - معايير تربويَّة.

ج - معايير شخصيَّة.

د - معايير نفسيَّة وشخصيَّة.

4- تشمل الاختبارات المقالية:

أ - أسئلة التكميل.

ب- أسئلة المقابلة.

ج - الأسئلة ذات الإجابة القصيرة.

د - أسئلة المطابقة.

5- من ميزات اختبار الاختيار من متعدد:

أ - تغطيته لعيّنة كبيرة جداً من مفردات محتوى المادة الدراسية

ب - قياسه لقدرات متنوعة من ضمنها القدرات العقلية.

ج - قياسه للمهارات التعليمية العليا مثل التركيب والتحليل.

د - العبارتان: أ و ب.

6- من أنواع اختبارات الأداء:

أ- اختبارات الورقة والقلم.

ب- اختبارات التذكر.

ج- الاختبار العنقودي.

د - الاختبارات التي تعتمد على الملاحظة.

7- من أساليب قياس الجانب الوجداني لدى المتعلمين:

أ- التقارير الذاتية.

ب- دراسة الحالة.

ج - الاستبانات.

د - العبارات: أ و ب و ج.

8- يهدف التقويم الذاتي للموجه إلى:

أ - معرفة انطباع المعلمين عن الموجه التربوي.

ب - اتخاذ مواقف إيجابية من التقويم الذاتي وأدواته.

ج - معرفة الصعوبات التي تواجهه في عمله.

د - الوسائل الآلية لتسجيل الوقائع كالتلفزيون وآلات التسجيل.

ثانياً: قارن بين تقويم الموجه التربوي للمعلم، وتقويم المعلم لتلاميذه من حيث: الأهداف، والنقاط التي ينبغي تقويمها عند كل منهما، وطرائق التقويم:

نقاط المقارنة	تقويم الموجه التربوي للمعلم	تقويم المعلم لتلاميذه
الأهداف:		
النقاط التي ينبغي تقويمها:		
طرائق التقويم:		

زميلي الموجه:

للتأكد من إجابتك الصحيحة عن السؤال الأول، يمكنك مقارنتها مع ما هو موجود في خلف الصفحة.

الإجابة الصحيحة

السؤال الأول:

8	7	6	5	4	3	2	1
ب	د	أ	د	ج	ب	أ	أ

المراجع

1- الأحمد، خالد طه (2004 م): **إعداد المعلم وتدريبه**، منشورات جامعة دمشق، دمشق.

2- الإدارة العامة للنشاط الطلابي (2009 م): **دليل الأنشطة الطلابية للمرحلة الابتدائية**، جدة، المملكة العربية السعودية. ملتقى التربية والتعليم (2009 / 6 / 23)

WWW Moudir.com

3- الأسدي، سعيد جاسم، وإبراهيم، مروان عبد المجيد (2007 م): **الإشراف التربوي**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

4- أبو السندس،عبد الحميد سلامة (2002 م): الأسس الفلسفية و الاجتماعية لمدرسة المستقبل، بحث مقدم لندوة مدرسة المستقبل المنعقدة بتاريخ - 17-16 شعبان 1423 هـ الموافق 23-24 أكتوبر 2002 م، كلية التربية - جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

wwww.ksu.edu.sa/seminars/future-school/AbuAsundus (21/ 4/ 2009)

5- أبو عابد، محمود محمد (2005 م): **المرجع في الإشراف التربوي والعملية الإشرافية**، دار الكتاب الثقافي للطباعة والنشر والتوزيع، إربد، الأردن.

6- أبو علام، رجاء محمود (2005 م): **تقويم التعلم**، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

7- إسماعيل، محمد علي (2001 م): برنامج تدريبي مقترح للموجهين الفنيين وأثره على تطوير العملية التعليمية في المدرسة الابتدائية، كلية التربية، جامعة عين شمس **رسالة دكتوراه** غير منشورة.

8- إسماعيل، محمد علي، وإبراهيم، منال صبري (2006 م): **الأنشطة المدرسية**، كلية التربية، منشورات جامعة البعث، حمص، الجمهورية العربية السورية.

9- البدري، طارق عبد الحميد (2001 م): **تطبيقات ومفاهيم في الإشراف التربوي**، الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان الأردن.

10- البدري، طارق عبد الحميد (2008 م): **تطبيقات ومفاهيم في الإشراف التربوي**، الطبعة الرابعة، دار الفكر، عمان، الأردن.

11- بدير، كريمان (2008 م): **التعلم النشط**، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

12- بوز، كهيلا (2003 م): **الإدارة الصفية والمدرسية وتشريعاتها**، منشورات جامعة دمشق كلية التربية، دمشق.

13- جابر، جابر عبد الحميد (1999 م): **استراتيجيات التدريس والتعلم**، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة.

14- جابر، جابر عبد الحميد (2000 م): **مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال – المهارات والتنمية المهنية**، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة.

15- الجاويش، محمد اسماعيل (2008 م): **الأساس في الأنشطة التربوية**، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، الإسكندرية.

16- جريدلر. مرغريت. ي (Gerdler. Margaret. E) (1999 م): **التقويم الصفي والتعلم**، الطبعة الأولى، ترجمة: أ. د. كمال رفيق الجرّاح، مراجعة: أ.د. جبرائيل بشارة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر بدمشق.

17- الحاج خليل، محمد، والكلحوت، أحمد، وأبو طالب، صابر سعدي (1996 م): **إدارة الصف وتنظيمه**، الطبعة الأولى، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان.

18- الحبيب، فهد إبراهيم (1996 م): **التوجيه والإشراف التربوي في دول الخليج العربية**، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

19- حبيب، مجدي عبد الكريم (2000 م): **التقويم والقياس في التربية وعلم النفس**، الطبعة الأولى، المجلد الثاني، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة .

20- الحريري، رافدة (2008 م): **التقويم التربوي**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

21- الحصري، علي منير، والعنيزي، يوسف (2005 م): **طرق التدريس العامة**، الطبعة الثالثة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

22- حسين، سلامة عبد العظيم، وعوض الله، عوض الله سليمان (2006 م): **اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي**، الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان، الأردن.

23- الحيلة، محمد محمود (1999 م): **تقنيات إنتاج الشفافيات التعليمية**، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

24- الحيلة، محمد محمود (2000 م): **تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية التعلمية**، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

25- الحيلة، محمد محمود (2007 م): **تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق**، الطبعة الخامسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

26 - الخطيب، رداح، الخطيب، أحمد، الفرج، وجيه (2000 م): **الإدارة والإشراف التربوي (اتجاهات حديثة)**، الطبعة الثالثة، دار الأمل، إربد، الأردن.

27- الخليلي، أمل عبد السلام (2005 م): **إدارة الصف المدرسي**، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

28- دائرة التوثيق التربوي (1999 م): **معلومات تربوية**، وزارة التربية والتعليم، مسقط، عُمان.

29- دنديس، علاء الدين تيسير (2009 م): **دليل المعلمين الجدد**، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

30- الدويك، تيسير عبد المطلب (2005 م): **إدارة المدرسة الفعالة**، مقوماتها وآفاقها، دار جهينة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

31- ربيع،هادي مشعان، والدليمي، طارق عبد أحمد (2009 م): **معلم القرن الحادي والعشرين (أسس إعداده وتأهيله)**، الطبعة الأولى، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، الأردن، عمان.

32- رعفيت، أحمد بن سالم بن علي (1999 م): مدى ممارسة أنماط الإشراف التربوي الفعال كما يتصورها المعلمون في المدارس العمانية، ، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة اليرموك، كلية التربية

33- ريان، فكري حسن (1993 م): **النشاط المدرسي: أسسه، أهدافه، تطبيقاته**، الطبعة الرابعة، عالم الكتب، القاهرة.

34- الزايدي، مها محمد خلف (2002 م): **تقويم الأداء الوظيفي للمشرفة التربوية**، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة.

35- الزهيري، إبراهيم عباس (2008 م): **الإدارة المدرسية والصفية منظور الجودة الشاملة**، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي.

36- الزيود، نادر فهمي، وعليان، هشام عامر (1998 م): **مبادىء القياس والتقويم في التربية**، الطبعة الثانية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

37- السعود، راتب (2002 م) **الإشراف التربوي (اتجاهات حديثة)**، الطبعة الأولى، الجامعة الهاشمية، الأردن.

38- السعود، خالد محمد (2008 م): **تكنولوجيا ووسائل التعليم وفاعليتها**، الطبعة الأولى، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

39- سعيد، محمود شاكر (1426 هـ/ 1426 م): مفهوم الإشراف التربوي الحديث وكفاياته واتجاهاته، **حولية كلية المعلمين في أبها**، مجلة علمية محكمة تصدر عن مركز البحوث التربوية بكلية المعلمين في أبها، العدد الثامن، عام 1426، ص ص 241 – 267.

40- سفال، فرد بير، وإلينجتون، هنري (1997 م): **المرشد في التقنيات التربوية**، ترجمة عبد العزيز محمد العقيلي، جامعة الملك سعود للنشر العلمي والمطابع، الرياض.

41- سليمان، جمال (2009 م): **أصول التدريس**، منشورات جامعة دمشق، دمشق.

42- سنقر، صالحة (2008 م): **الإشراف التربوي**، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، دمشق.

43- سنقر، صالحة (2002 م): **التوجيه التربوي وتدريب المعلم**، الطبعة الخامسة، مطبعة جامعة دمشق، دمشق.

44- السهلي، عبدالله بن محمد (بدون تاريخ) **تقويم المعلم لأداء المشرف التربوي**، بحث مقدم لبرنامج تقويم المعلم لأداء المشرف التربوي، وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية. ملتقى التربية والتعليم (2 / 1 / 2009) **Moudir.com**

45- السيد، عاطف (2000 م): **تكنولوجيا التعليم والمعلومات واستخدام الكمبيوتر والفيديو في التعليم والتعلم**، مطبعة رمضان وأولاده للطباعة والنشر، الإسكندرية.

46- سليم، صلاح فؤاد (2006 م): **النشاطات المدرسية**، الطبعة الأولى، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

47- شحاتة، حسن (1990 م): **النشاط المدرسي (مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه)**، الطبعة الأولى، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

48- شفشق، محمود عبد الرزاق، الناشف، هدى محمود (2000 م):**إدارة الصف المدرسي**، دار الفكر العربي، القاهرة.

49- شمي، نادر سعيد، وإسماعيل، سامح سعيد (2008 م): **مقدمة في تقنيات التعليم**، الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان، الأردن.

50- شبر، خليل إبراهيم، وجامل، عبد الرحمن، وأبو زيد، عبد الباقي (2006 م): **أساسيات التدريس**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن

51- الشهري، صالح العبيدي (1424 هـ / 2003 م): إسهام المشرف التربوي في النمو المهني لمعلمي المرحلة الابتدائية في مدينة أبها، جامعة الملك سعود، كلية التربية، **رسالة ماجستير** غير منشورة.

52- الصريصري، دخيل الله حمد، والعارف، يوسف حسن (1423 هـ /2003 م): **الإدارة المدرسية " طروحات فكرية.. خبرات علمية.. وتجارب ميدانية "**، دار ابن حزم، جدة، المملكة العربية السعودية.

53- ضاهر، حسن (2004 م): **إدارة النشاط المدرسي وإشكالياته**، الطبعة الأولى، دار المؤلف للنشر والطباعة والتوزيع، بيروت، لبنان.

54- الضويلع، سالم مبارك سالم (1996 م): **دراسة تقويمية لأساليب الإشراف التربوي المطبقة في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمنطقة النماص التعليمية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين**، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، كلية التربية بمكة المكرمة، مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.

55- طافش، محمود (2004 م): **الإبداع في الإشراف التربوي والإدارة المدرسية**، الطبعة الأولى، دار الفرقان، عمان، الأردن.

56- طافش، محمود (2006 م): **كيف تكون معلماً مبدعاً، دليل المعلم العربي**، الطبعة الأولى، دار جهينة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

57- طربيه، محمد عصام (2008 م): **تكنولوجيا التعليم: الوسائل التعليمية وتقنيات التعليم**، الطبعة الأولى، دار حمورابي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

58- الطعاني، حسن أحمد (1999 م): دراسة ميدانية لبناء برنامج لمديري المدارس الثانوية في الأردن في ضوء أدائهم لمهامهم المطلوبة، **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، السنة الثامنة، العدد (15) ص ص 107- 130.

59 - الطعاني، حسن أحمد (2005 م): **الإشراف التربوي (مفاهيمه، أهدافه، أسسه، أساليبه)**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

60- طه، سهام محمد أمر الله (2008 م): **الأنشطة المدرسية الحرة بين الواقع والمأمول**، الطبعة الأولى، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، الإسكندرية.

61- الظاهر، زكريا محمد، وتمرجيان، جاكلين، وعبد الهادي، جودت عزت (1999 م): **مبادىء القياس والتقويم في التربية**، الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

62- عابد، رسمي على، (1998 م): **النشاطات التربوية المدرسية بين الأصالة والتحديث**، الطبعة الأولى، دار مجدلاوي للنشر، عمان.

63- عايش، أحمد جميل (2008 م): **تطبيقات في الإشراف التربوي**، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

64- عبد الحميد، آلاء (2007 م): **الأنشطة المدرسية**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

65- عبد الرحيم، جمال جمعة (2006 م): **تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية**، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

66- عبد الهادي، جودت عزت (2006 م): **الإشراف التربوي مفاهيمه وأساليبه دليل لتحسين التدريس**، الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

67- عبيدات، ذوقان، وأبو السميد، سهيلة (2007 م): **استراتيجيات حديثة في الإشراف التربوي**، الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان، الأردن.

68- العجمي، محمد حسنين (2000 م): **الإدارة المدرسية**، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة.

69- العجمي، محمد حسنين (2008 م): **استراتيجيات الإدارة الذاتية للمدرسة والصف**، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

70- عسل، محمد خالد، والبهنساوي، عبد الرؤوف (2007 م): **فاعلية الأنشطة المدرسية وتطور العملية التعليمية: نحو مفهوم جديد لتدريس المواد والأنشطة، سلسلة كيف تكون معلماً ناجحاً**، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دسوق، مصر.

71- عطاري، عارف توفيق، وعيسان، صالحة عبدالله، ومحمود، ناريمان جمعة (2005 م): **الإشراف التربوي نماذجه النظرية وتطبيقاته العملية**، الطبعة الأولى، مكتبة فلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

72- علام، صلاح الدين محمود (2006 م): **القياس والتقويم التربوي والنفسي " أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة "**، دار الفكر العربي، القاهرة.

73 - علام، صلاح الدين محمود (2009 م): **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية**، الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

74- عطوي، جودت عزت (2010 م): **الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها**، الطبعة الرابعة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

75- علي، محمد السيد (2002 م): **تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية**، دار الفكر العربي، القاهرة.

76- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2003 م): **المدخل إلى التدريس**، سلسلة طرائق التدريس، الكتاب الثاني، دار الشروق، عمان الأردن.

77- الفراجي، هادي أحمد، وأبو سل، موسى عبد الكريم (2006 م): **الأنشطة والمهارات التعليمية**، الطبعة الأولى، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

78- الفواز، خليفة بن عبدالله محمد (1420هـ/ 1999 م): **الزيارات الصفية بين الواقع والمأمول**، وزارة المعارف، إدارة التعليم بمحافظة الأحساء، الإشراف التربوي – وحدة الإدارة المدرسية، المملكة العربية السعودية.

79- القلا، فخر الدين، و صيام، محمد وحيد (1995 م): **تقنيات التعليم**، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، دمشق.

80- القايدي، حامد عبد العزيز (2003 م): **النشاط المدرسي.. الصعوبات كثيرة والحلول ممكنة !!**، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.
ملتقى التربية والتعليم (2009 / 6 / 23) **Moudir.com**

81- كنعان، أحمد علي، والمطلق، فرح سليمان (2006 م): **الأنشطة المدرسية**، منشورات جامعة دمشق، دمشق.

82- كوافحة، تيسير مفلح (2005 م): **القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

83- محمد، فارعة (1991 م): **المعلم وإدارة الفصل**، الطبعة الأولى، مركز الكتاب، القاهرة.

84- مخائيل، مطانيوس (2007 م): **القياس والتقويم في التربية الحديثة**، الطبعة السادسة، منشورات منشورات جامعة دمشق. دمشق.

85- مركز إبداع المعلم (2004 م): **البحث الإجرائي دليل للمعلمين والمعلمات.**

Managed by: Friedrich Naumann Stiftung. www.teachercc. org

(2 /1/2009)

86 – المساد، محمود أحمد (2001 م): **تجديدات في الإشراف التربوي**، المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، الأردن.

87- مساد، عمر حسن (2005 م): **الإدارة المدرسية ودورها في الإشراف التربوي**، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

88- المغربي، أحمد (2007 م): **إدارة الفصل**، الطبعة الأولى، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة.

89- ملحم، سامي محمد (2005 م): **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، الطبعة الخامسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

90- منتديات التربية والتعليم للبنات بمحافظة المجمعة (2008 م): **أهمية العلاقات الإنسانية في الإشراف التربوي**، المملكة العربية السعودية. (2009 / 4 / 7).

www.gmajedu.gov.sa/vb/bnnr.php?do=z&id=2

91- منتديات المعرفة، المنتديات التعليمية والتربوية، منتدى المعلمين والإشراف التربوي (2002): **التدريس الفعال**. (22 / 1 / 2009).

http://www.almarefa.net/showthread.php?t=2367

92- منسي، حسن (1999 م): **مناهج البحث التربوي**، دار الكندي للنشر والتوزيع، أربد،الأردن.

93- النوح، مساعد بن عبدالله (2004 م): **مبادىء البحث التربوي**، الطبعة الأولى، كلية المعلمين بالرياض.

94- نبهان، يحيى محمد (2008 م): **مهارة التدريس**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

95- النصار، صالح عبد العزيز (1428 هـ/ 2007 م): **دور النشاط المدرسي في التحصيل الدراسي**، ورقة عمل منشورة ضمن أعمال اللقاء التربوي: "النشاط تربية وتعليم" الذي نظمته الإدارة العامة لنشاط الطالبات في الفترة من 10 - 12 / 5 / 1428، كلية التربية،جامعة الملك سعود، الرياض.

96- هارون، رمزي فتحي (2003 م): **الإدارة الصفية**، الطبعة الأولى ، دار وائل للنشر، عمان.

97- هلال، مجدي عبد النبي، وقمر، عصام توفيق (2007 م): **كيف نوظف المستحدثات التكنولوجية في الأنشطة المدرسية ؟** المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.

98- الهويدي، زيد (2004 م): **أساسيات القياس والتقويم التربوي**، الطبعة الأولى، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

99- الهويدي، زيد (2005 م): **مهارات التدريس الفعال**، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

100- وزارة التربية والتعليم (2008 م): **دليل في الإشراف التربوي**، الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي، السلطة الوطنية الفلسطينية، فلسطين.

101- وزارة المعارف (1419 هـ/ 1998 م): **دليل المشرف التربوي**، الطبعة الأولى، مطابع أطلس أوفست، وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية.

102- وزارة المعارف (2008 م): **دليل المشرف التربوي**، الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الحدود الشمالية، المملكة العربية السعودية.

www.4esh.com/eshraf/?p=352 - 24k (22/ 1 / 2009)

المراجع الأجنبية

103 - Administration and Supervision (2000): (3 / 7 / 2009)

www.cde.state.co.us.pdf

104 - Dean , Joan (1999): **Improving the Primary School** , First .Published, by Routledge , 11 New Fetter Lane , London EC4P 4EE

105 - Evaluation and Examination Service (without date): **Preparing and Evaluating Essay Test Questions** , Technical Bulletin #36 , The University of Iowa (319). (25 / 6 / 2009).

www.uiowa.edu/examserv/Level-2/.../Tech%20Bulletin%2036.pdf

106 – Halpern , Diane F. (1997): **Critical Thinking Across Curriculum**: **A Brief Edition of Thought Knowledge** , Lawrence Erlbaum Associates .Publishers Mahwah , New Jersey.

107 - James A. O ,& Donnell, S. J.(1999): Positive Supervision and The Quest for Excellence, **Ph.D** , International Forum , Vol 2 , No.2 , October 1999 , Pp. 33-40. (2 / 7 / 2009).

https://www.aiias.edu/academics/sgs/info/.../odonnell_supervisionl.pdf

108 - McKenna , Colleen , and Bull, Joanna (1999): **Designing effective objective test questions: anintroductory workshop** , Computer Assisted Assessment Centre , Loughborough University ,17 June 1999

http://www.caacenter.ac.uk / dldocs / otghdout.(25 / 6 / 2009).

109 - Macdonald , Heather , and Teed , Rebecca (2007): **Interactive Lectures , Pedagogy in Action the SERC Portal of Educators**

http: // serc. Carleton.edu / sp / index.html.(20 / 6 / 2009).

110 - Martin , Amy (2009): **Two Problem-Solving Approaches for your Classroom** ,Teachable Moment Morningside Center for Teaching Social Responsibility , New York. (24 /6 / 2009)

http://www.teachablemoment.org/elementary.html

111 - Price , Sara , and Oliver, Martin (2007): A Framework for Conceptualising the Impact of Technology on Teaching and Learning

Educational Technology & Society, 10 (1) , p. p 16 -27.

112 - Project Part-Financd By The European Union (2007): Guide to Writing Objective Tests , Version ersion 1.2 , April 2007 , Europe and .Scotland Making it work together

http://groups.google.com/group/objectivetesting (25 / 6 / 2009).

113 - Reiner , Christian M , Bothell , Timothy W & Sudweeks , Richard R (2002): PREPARING EFFECTIVE ESSAY QUESTIONS A Self-directed Workbook for Educators , Copyright © 2002 New Forums Press.**http://testing.byu.edu/info/handbooks/WritingEffectiveEssay Questions.pdf. (29 / 6 / 2009)**

114 - Robert. V. Bullouch, J.R. Andrew. D. Githin (2001): **Becoming a Student to Linking Knowledge Production and Practic of Teaching ,** Routledge Falmer , New York.

115 - Roseth , Cary , Mc Daris, John , and Teed , Rebecca (2009): Cooperative Learning , Pedagogy in Action the SERC Portal of Educators **http: // serc. Carleton.edu / sp / index.html**.(20 / 6 / 2009).

116 - Sadker , Myra Pollack , & Sadker , David Miller (2000): **Teachers , Schools , and Society,** Printer: Quebecor Printing Book Group / Hawkins, TN.

117 - Saint John's University (2009): Tips on W riting the Essay – Type .Examination, College of Saint Benedict

http://TIPS ON WRITING THE ESSAY-TYPE EXAMINATION - .Academic Advising - CSB-SJU.htm (25 /6 / 2009)

118 - Sergiovanni , Thomas J , (1982): **Supervision of Teaching** , ASCD Alexandria, Virginia.

119 – Syernberg , Robert J. & Williams , Wendy M. (1998): **Intelligence Instruction and Assessment , Tbeory Into Practice ,** Lawrence Erlbaum Associates , Inc. , Publishers , 10 Industrial Avenue , Mahwah , New Jersey 07430.

120 - Weinstein ,C. S. and Mignano , A. J. (1993): **Elementary Classroom Management**: Lesson from Research Practice , 1st ed. New York: McGraw – Hill, ING.

الملحق رقم (6) الاختبار التحصيلي

السيد الدكتور / السيدة الدكتورة..............................المحترم / المحترمة:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

تقوم الباحثة بإجراء بحث بعنوان: " **أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على المنحى التكاملي لتحسين جودة أداء الموجهين التربويين في ضوء احتياجاتهم التدريبية** ". وذلك لنيل درجة الدكتوراه في التربية، من قسم المناهج وطرائق التدريس بكلية التربية – جامعة دمشق.

ومن إجراءات البحث، إعداد اختبار تحصيلي يهدف إلى قياس الجانب المعرفي لدى الموجهين التربويين، علماً بأن الاختبار سيطبَّق قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح وبعده.

قامت الباحثة ببناء اختبار مكون من (60) سؤالاً موزعين على سبعة مجالات تلبِّي الاحتياجات التدريبية للموجهين التربويين وهي:

(أهمية العلاقات الإنسانية في التوجيه التربوي، أساليب التوجيه التربوي، دور الموجه التربوي في التخطيط لطرائق التدريس الفعَّالة، دور الموجه التربوي في توظيف تقنيات التعليم في العملية التعليمية / التعلمية، دور الموجه التربوي في النشاط المدرسي، دور الموجه التربوي في عملية التقويم، دور الموجه التربوي في الإدارة الصفية الناجحة).

وتأمل الباحثة منكم تحكيم الاختبار التحصيلي، وذلك بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول النقاط الآتية:

- مدى مناسبة كلِّ بند من بنود الاختبار للمستوى العقلي الذي يقيسه.
- مدى وضوح أسئلة الاختبار.
- مدى ملاءمة البدائل المقترحة لكلِّ سؤال من أسئلة الاختبار.
- مدى وضوح الصياغة اللغوية وسلامتها.

شاكرة لكم حسن تعاونكم

الباحثة

الزميل الموجه التربوي المحترم / الزميلة الموجهة التربوية المحترمة:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

تقوم الباحثة بإجراء بحث بعنوان: "**أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على المنحى التكاملي لتحسين جودة أداء الموجهين التربويين في ضوء احتياجاتهم التدريبية**". وذلك لنيل درجة الدكتوراه في التربية، من قسم المناهج وطرائق التدريس بكلية التربية – جامعة دمشق.

ومن إجراءات البحث، إعداد اختبار تحصيلي يهدف إلى قياس الجانب المعرفي لدى الموجهين التربويين، علماً بأن الاختبار سيطبَّق قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح وبعده.

قامت الباحثة ببناء اختبار مكون من (60) سؤالاً موزعين على المجالات التالية:

(أهمية العلاقات الإنسانية في التوجيه التربوي، أساليب التوجيه التربوي، دور الموجه التربوي في التخطيط لطرائق التدريس الفعالة، دور الموجه التربوي في توظيف تقنيات التعليم في العملية التعليمية / التعلمية، دور الموجه التربوي في النشاط المدرسي، دور الموجه التربوي في عملية التقويم، دور الموجه التربوي في الإدارة الصفيَّة الناجحة).

صيغت أسئلة الاختبار على شكل الاختيار من متعدد، وقد وضعت الباحثة أربعة بدائل لكلِّ سؤال، وترجو منكم وضع دائرة حول رمز الإجابة التي ترون أنها أكثر صحة.

شاكرة لكم حسن تعاونكم

الباحثة

- **البيانات العامة:**

يرجى التفضل بوضع إشارة (√) في المربع المناسب لك.

1- الجنس: ذكر: □ أنثى: □

2- المؤهِّلات العلمية والتربوية:

- أهلية تعليم ابتدائي: □ - إجازة جامعية: □
- دبلوم تأهيل تربوي: □ - دبلوم دراسات عليا: □
- ماجستير: □ - دكتوراه: □

3- سنوات الخدمة في التوجيه:

- أقلُّ من خمس سنوات □
- من 5 سنوات إلى أقلُّ من 10 سنوات □
- عشر سنوات وأكثر □

س1- يقصد بالعلاقات الإنسانية في التوجيه التربوي:

أ - مجموعة من السلوكيات التربوية والتفاعلات الإيجابية بين الموجه التربوي والمعلمين.

ب- ميدان من ميادين الإدارة يهدف إلى التكامل ببن الأفراد في محيط العمل.

ج- حصيلة الاتصال والتفاعل بين الموجه التربوي والمعلم والمجتمع المحلي.

د- تنشيط التعاون بين الموجه التربوي والمعلمين.

س2- يمتدُّ دور الموجه التربوي في تعزيز العلاقات الإنسانية إلى كل من المعلمين و:

أ - الإداريين العاملين في المدرسة.

ب- التلاميذ.

ج- مدير المدرسة والتلاميذ وأولياء الأمور.

د- الإداريين العاملين في المدرسة والتلاميذ وأولياء الأمور.

س3- من المبادئ التي تحكم العلاقة بين الموجه التربوي والمعلمين:

أ - تحفيز المعلمين على الإنتاج الأفضل من حيث الكمِّ والكيف.

ب- التصرُّف بوضوح في ضوء أهداف العمل.

ج- تمكين المعلمين من إشباع حاجاتهم النفسية.

د - تمكين المعلمين من إشباع حاجاتهم المهنية.

س4- تبرز أهمية العلاقات الإنسانية في التوجيه التربوي من خلال:

أ - إضفاء الحيوية على عمل الموجه التربوي.

ب- متابعة الموجه التربوي لعمله بإتقان.

ج- العلاقة الطيبة في المهنة بين الموجه التربوي والمعلمين.

د- التقدير الموضوعي لما يقوم به المعلمون من أعمالٍ جيدة.

س5- تتضح مظاهر احترام الموجه التربوي لشخصية المعلم من خلال:

أ- الاهتمام بالنواحي النفسية للمعلمين.

ب- مراعاة الموجه التربوي الفروق الفردية بين المعلمين.

ج - تقدير الموجه التربوي للأدوار التي يقوم بها المعلم.

د- الصبر والتأني في أداء عمله التوجيهي.

س6- عند زيارتك للمعلم في صفه حدِّد هدفاً أساسياً تريده:

أ- تعرُّف أوضاع المعلم وظروفه.

ب- تعرُّف مشكلات المدرسة الملحة وخاصة ما يتعلق منها بالمعلم والتلاميذ.

ج- تطوير المنهج الدراسي.

د- التأكد من التزام المعلم بتنفيذ ما خطط له في البرنامج التوجيهي.

س7- من أساليب التوجيه الأكثر تأثيراً في التطوير المهني للمعلم:

أ-الزيارة الصفية.

ب- الاجتماع الفردي مع المعلم.

ج - الدورات التدريبية.

د- الندوات التربوية.

س8- الاجتماع الأكثر فائدة للمعلمين جميعهم هو:

أ- الاجتماع الذي يعقب الزيارة الصفية للمعلم.

ب- الاجتماع الذي يُعقد بين الموجه والمعلم دون زيارة سابقة للصف.

ج- الاجتماع العام الذي يناقش موضوعاً مشتركاً يهم المعلمين.

د- الاجتماع الذي يتمُّ بناءً على دعوة من المعلم نفسه.

س9- تفيد الدورات التدريبية التي يجريها الموجه التربوي للمعلمين في تحسين كفايـــاتهم المهنية لأنَّها:

أ- تزوِّدهم بالخبرات التربوية المناسبة.

ب- تطلعهم على الاتجاهات الفكرية والتربوية المعاصرة.

ج- تغيّر سلوكهم واتجاهاتهم.

د - العبارتان أ و ب.

س10- لتوضيح المفاهيم التربوية الأساسية للمعلمين الجدد فإنَّ أفضل الأساليب التي يعمد الموجه التربوي إليها هي:

أ - تنظيم مشغل تربوي لتعريفهم بالمفاهيم التربوية الأساسية.

ب- توزيع نشرات تحتوي على تلك المفاهيم.

ج- تنظيم لقاءات بين المعلمين القدامى والمعلمين الجدد للمناقشة في هذه المفاهيم.

د- عقد ندوة تربوية لتعريفهم على تلك المفاهيم ومناقشتها.

س11- أهمُّ الصعوبات التي تحول دون نجاح المشغل التربوي هي:

أ- ضعف الإعداد الكافي للمعلمين في مجال تحديد المشكلات وتناولها في المشغل التربوي.

ب- عدم الاستفادة من ذوي الخبرة في مجال تنظيم المشغل التربوي وتحقيق الهدف منه.

ج- عدم جدية الكثير من المعلمين في المشاركة الحقيقية فيه.

د- عدم قدرة المعلمين على العمل الجماعي بروح الفريق الواحد.

س12- عند تطبيقك لأسلوب تبادل الزيارات الصفية بين المعلمين فإنك تحقق أهدافاً تربوية عديدة أهمها:

أ- تقوية علاقات المعلمين بعضهم ببعض.

ب- تهيئة فرص أفضل لمناقشة المشكلات والصعوبات التي يواجهها المعلمون.

ج- تعريفهم كيفية توظيف الوسائل التعليمية والكتاب المدرسي لتحقيق أهداف الدرس.

د - العبارات: أ و ب وج.

س13- لكي تحقّق الدروس التوضيحية أهدافها، يعمل الموجه التربوي على أن:

أ- تلبِّي هذه الدروس حاجة المعلمين القدامى.

ب- يتعاون مع معلم ذي خبرة في التخطيط للدرس التوضيحي.

ج- ينفّذ الدرس بنفسه لتكون الفائدة أكبر للمعلمين.

د- يسجِّل ما يجري في الصف.

س14- يستخدم الموجه التربوي التعليم المصغَّر في أثناء تدريبه للمعلمين لأنَّه:

أ - يوفِّر فرصاً حقيقية للنمو المهني لعدد كبير من المعلمين.

ب- يمكِّن المعلم من تكرار أداء المهارة إلى حين إتقانها.

ج- يحتاج إلى وقت قليل مابين (30- 35) دقيقة.

د- يقدِّم تغذية راجعة مؤجَّلة.

س15- يفيد البحث التربوي الإجرائي في:

أ-السعي المنظم نحو فهم ظواهر تربوية معيَّنة.

ب - تطوير المعلمين والموجهين التربويين مهنياً أثناء الخدمة.

ج- إتاحة الفرصة للمعلمين للتدرب على استخدام المقاييس الموضوعية في تقييم تحصيل التلاميذ ونموهم الدراسي.

د- إتاحة الفرصة للموجهين للتدرب على استخدام المقاييس الموضوعية في تقييم أداء المعلمين.

س16- يتطلب تحقيق الجودة في التوجيه التربوي:

أ - جو يسوده الدعم المستمر لكل من الموجهين والمعلمين.

ب- الاتصال بين الموجهين التربويين أنفسهم.

ج- التقويم المستمر لعملهم من قبل رؤسائهم المباشرين.

د- العبارات: أ و ب و ج.

س17- من أهمِّ المشكلات التي تواجه عمل الموجه التربوي:

أ - ضعف انتماء المعلم إلى مهنته.

ب- صعوبة التنقل بين المدارس التي يشرف عليها.

ج- عدم تقبل المعلم للموجه في الزيارة الصفية.

د- ضعف التعاون والتنسيق بين الموجه التربوي ومدير المدرسة.

س18- تتيح المشاغل التربوية (ورشات العمل) التي يقوم بها الموجه التربوي الفرصة للمعلمين لـــ:

أ - حلِّ مشكلاتهم الوظيفية.

ب- مشاركتهم ببعض المحاضرات والمناقشات.

ج- إظهار قدراتهم الإبداعية.

د- العبارتين: أ و ج.

س19- يُعرّف التدريس الفعَّال بأنَّه:

أ- الكيفية التي يتناول فيها المعلم طريقة التدريس.

ب- الأسلوب الذي يستخدمه المعلم لإكساب التلاميذ المعارف والمهارات.

ج - أسلوب التدريس الذي يُحفّز المتعلم لتحمل مسؤولية تعلمه.

د- أسلوب التدريس الذي يركّز على دور المعلم والتلميذ في التعلم.

س20- أهمُّ معيار يحرص الموجه التربوي على توجيه المعلم لمراعاته عند اختيار طريقـــة التدريس هو:

أ - قدرتها على تحقيق الهدف التربوي للدرس.

ب- إتاحتها الفرصة للتلاميذ القيام بزيارات ميدانية.

ج- تنميتها روح الديمقراطية في نفوس التلاميذ.

د- العبارات: أ و ب وج.

س21- عند اختيار المعلم لأسلوب المناقشة ينبغي على الموجه توجيهه إلى:

أ - الاهتمام بتحديد الوقت والمكان الذي سوف تتمُّ المناقشة فيه.

ب - الحرص على توضيح الموضوع المطروح للنقاش للمتعلمين.

ج- الالتزام الكلّي بالحضور قبل بدء المناقشة.

د- تدريب المتعلمين على طريقة التفكير السليم.

س22- تتميز طريقة حلِّ المشكلات بـــ:

أ- سهولة تطبيقها.

ب- مناسبتها للمرحلة التعليمية العليا.

ج- مساعدتها المتعلمين على مواجهة مشكلات الحياة الواقعية.

د- شرحها للموضوعات الغامضة والمصطلحات الجديدة.

س23- الطريقة التي تضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كلِّ الاتجاهات لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول المشكلة أو الموضوع المطروح هي طريقة:

أ- المناقشة.

ب- عصف الدماغ.

ج- حلّ المشكلات.

د- العرض أو البيان العملي.

24 – من أهمِّ إيجابيات التعلُّم التعاوني:

أ – التدرب على التفكير المنطقي وإثارة الأسئلة الهادفة.

ب – مشاركة أعضاء المجموعة جميعهم وتعاونهم لتحقيق الهدف المحدد.

ج – التدرب على فنِّ الإصغاء للآخرين.

د – العمل ضمن مجموعات.

س25- يساعد الموجه التربوي المعلم في التعلُّم الاكتشافي على:

أ- الملاحظة الدقيقة والموضوعية لما يُعلّمه.

ب- التنبؤ بما قد يحصل مستقبلاً.

ج- كيفية إعداد المواد التعليمية اللازمة لتنفيذ الدرس.

د- مناقشة التلاميذ في مضمون النشاطات التعلمية الاكتشافية التي قاموا بتنفيذها.

س26- من خطوات التعلُّم التعاوني:

أ – تحديد نوع المجموعة التي سيتمُّ التعلُّم التعاوني من خلالها.

ب – تدريب المجموعة على الحوار الهادئ بأسلوب علمي منطقي.

ج – تحديد العمل المطلوب من المجموعة إنجازه.

د- استخدام التقنيات التعليمية اللازمة.

س27- يساعد الموجه التربوي المعلم عند استخدامه استراتيجية التعلم التعاوني في:

أ- توجيهه لتكوين مجموعات المتعلمين على هيئة تساعد على حصول التعلّم الفعَّال.

ب – متابعته مدى التقدم بين أعضاء المجموعة في تعاونهم.

ج- تأكده من مشاركة الجميع وتشجيعهم على العمل.

د- تأمين المصادر والمواد كلّها التي تحتاج إليها المجموعة.

س28- يتجلّى دور الموجه التربوي في مساعدة المعلم على اكتساب مهارة اختيار طريقة التدريس المناسبة وحسن استخدامها في:

أ – تنظيم زيارات متبادلة بين المعلمين لتبادل الخبرات التدريسية فيما بينهم.

ب- تزويد المعلمين باستمرار بالنشرات التعليمية الهادفة إلى تحسين طرائق تدريسهم.

ج- إجراء دروس نموذجية يقوم المعلمون بالتحضير لها والمشاركة في تنفيذها.

د- العبارات: أ و ب وج.

س29- يطلق على العلم الذي يسعى إلى دمج المواد التعليمية والأجهـزة وتقـديمها لتنفيـذ عملية التعليم وتحسينها مصطلح:
أ- استراتيجيات التعليم.
ب- تكنولوجيا التعليم.
ج- تقنيات التعليم.
د - العبارتان: أ و ب.

س30- يتجلى دور تقنيات التعليم في تحسين التوجيه التربوي من خلال:
أ- تلبية حاجات المعلمين واستثارة دافعيتهم للنمو المهني.
ب- المساعدة في نقل المهارات إلى أكبر عدد من المعلمين.
ج- تنمية حبِّ الاستطلاع لدى المعلمين المتدربين.
د- تحفيّز المعلمين ومراعاة الفروق الفردية بينهم.

س31- يعد المعيار الأساس في اختيار تقنيات التعليم:
أ- مساعدة المعلم على نقل المهارات إلى أكبر عدد من المتعلمين.
ب- تنمية حبِّ الاستطلاع لدى المتعلم وترغيبه في التعلّم.
ج- زيادة قدرة المتعلم على التأمل والملاحظة والتفكير العلمي.
د- مساعدة المعلم على استغلال الوقت وإدارته بصورة جيدة.

س32- في مرحلة التحضير لاستخدام تقنيات التعليم، على الموجه التربوي العمل على:
أ- مناقشة الأفكار التي تتضمنها الرسالة التي تنقلها الوسيلة التعليمية.
ب- مراعاة خصائص المتدربين.
ج- وضوح وبساطة التقنية التعليمية.
د- تجهيز متطلبات استخدام التقنية التعليمية.

س33- عند استخدام الموجه التربوي تقنيات التعليم عليه مراعاة الآتي:
أ- ملاءمة التقنية لاستراتيجية التدريس المستخدمة.
ب- تحديد نوع العمل المطلوب.
ج- التنويع في استخدام تقنيات التعليم تحفيزاً للمعلمين وتجنيبهم الملل.
د- العبارتان: أ وج.

س34- يؤدِّي استخدام الحاسوب كتقنية حديثة إلى تطوير العملية التوجيهيـة مـن خـلال:
أ- تغيير أساليب تبادل المعلومات بين الموجه التربوي والمعلمين.
ب- عرض الصور الهادفة والجذابة للمتدربين.
ج- توسيع مجال الخبرات التي يمرُّ المتدرب بها.
د- إكساب المتدربين بعض المهارات فيما يتعلق بالتعليم الفردي والتعلُّم الذاتي.

س35- يستطيع الموجه التربوي تزويد المعلمين من خلال شبكة الانترنت بـــ:

أ- النشرات والقراءات الموجَّهة.

ب- توصياته وملاحظاته الميدانية العامة.

ج- نتائج بعض البحوث والدراسات التربوية التي تهمُّ المعلمين.

د- العبارات: أ و ب وج.

س36- تحقّق شبكة الانترنت لعملية التوجيه التربوي الفائدة التالية:

أ- خلق جو للتنافس بين الموجهين التربويين لتطوير عملهم والارتقاء به.

ب- إكسابِ المعلمين مهارة حِلِّ المشكلات.

ج- تقوية علاقات المعلمين بعضهم ببعض.

د- تنمية مهارة العودة إلى المكتبات الالكترونية.

س37- الميزة الأهم للفيديو في مجال التوجيه التربوي هي:

أ- إتاحة المجال لتحليل بعد من أبعاد العملية التعليمية / التعلميّة وهو الاتصال اللفظي.

ب- التقليل من الاعتماد على ذاتية الموجه التربوي أو على ذاكرته خـــلال مراحـــل العمليـــة التوجيهية.

ج- الاسترجاع المباشر الفوري للمواقف التعليمية.

د- إمكانية تخزين عدد كبير من الشرائح والخرائط والرسوم البيانية على كاسيت واحد.

س38- يساعد جهاز عرض الوسائط المتعددة الموجه التربوي في تدريبه للمعلمين على:

أ - مراعاة الفروق الفردية بين مجموعات المتدربين.

ب- عرض الموجه التربوي مادته التدريبية بشكل متسلسل وجذّاب.

ج - المحافظة على اتصاله البصري مع المتدربين.

د- العبارتين ب و ج.

س39- البرامج التي تعنى بما يبذله المتعلم من جهد عقلي وبدني في ممارسة الأنشطة التي تناسب قدراته وميوله واهتماماته داخل المدرسة وخارجها هي:

أ- الأنشطة الاجتماعية المدرسية.

ب- الأنشطة الفنية المدرسية.

ج- الأنشطة المدرسية.

د- الأنشطة الثقافية واللغوية المدرسية.

س40- تتضح أهمية الأنشطة المدرسية في أنَّها:
أ- توفِّر فرص استعمال الحواس والاختراع والابتكار وتحقيق الذات للتلاميذ.
ب- تعطي التلاميذ الدور الرئيس في تخطيط النشاط.
ج- تعطي التلاميذ الدور الرئيس في تقويم النشاط.
د- تهتمُّ بقدرات التلاميذ وميولهم داخل المدرسة وخارجها.

س41- يسهم النشاط المدرسي في إطار الوظيفة التعليمية في:
أ- تنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ.
ب- تحقيق النمو النفسي والانفعالي المتوازن للتلاميذ.
ج- تكوين عادات ومهارات وقيم وأساليب لازمة لمواصلة التعلم.
د- تعريف التلاميذ بمجتمعهم وترسيخ القيم الاجتماعية الإيجابية.

س42- يسعى الموجه التربوي بالتعاون مع المعلم على توظيف الأنشطة العلميـــة والتقنيـــة لتحقيق الهدف التالي:
أ- إيجاد المجتمع العلمي المبدع القائم على العلم والتكنولوجيا.
ب- تنمية اتجاهات التلاميذ للاستفادة من شبكة الانترنت لإثراء المنهج التعليمي.
ج- قيام التلاميذ بالتجارب العملية.
د- تنمية اتجاهات التلاميذ للاستفادة من التكنولوجيا الحديثة.

س43- يتجلّى دور الموجه التربوي في مجال الأنشطة المدرسية في:
أ- تنفيذ برامج تدريبية للمعلمين ومتابعة أثرها وتقييمها.
ب- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ عند اختيار الأنشطة.
ج- حلّ المشكلات التي تواجه تنفيذ البرامج.
د- استثمار النشاط في اكتشاف مواهب التلاميذ وصقلها.

س44 - يتجلّى دور الموجه التربوي في الأنشطة المدرسية البيئية في:
أ- العمل على اكتشاف مواهب التلاميذ، وتنمية قدراتهم وإشباع، ميولهم ورغباتهم.
ب- مشاركة المعلمين في تحديد أنواع الأنشطة المدرسية وفعالياتها وكيفية تنفيذها ومواعيدها.
ج- العمل مع المعلمين لتحقيق التكامل بين النشاط الاجتماعي والبيئي.
د- المشاركة في تكريم العاملين الذين يمارسون العمل اليدوي والإنتاجي أو الخدمي.

س45- يتجلّى دور مدير المدرسة كموجه مقيم في مجال الأنشطة المدرسية في:
أ- البحث عن الوسائل والأنشطة التي تزيد من فاعلية التلاميذ وقدراتهم.
ب- وضع خطط الأنشطة حسب رغبات التلاميذ.
ج- استثمار الأنشطة في علاج المشكلات السلوكية للتلاميذ.
د- تصميم نماذج من الأنشطة المدرسية المرتبطة بالمنهج المدرسي.

س46- من الفوائد التي يحققها استخدام التكنولوجية الحديثة في مجال الأنشطة المدرسية أنها:

أ- تلعب دوراً أساسياً في تنمية المواهب وصقل القدرات.

ب- توفّر عنصر التشويق في عملية اكتساب المعرفة.

ج- تقدّم بدائل وأساليب متعددة.

د- العبارات: أ و ب وج.

س47- أهمّ معيار يحرص الموجه التربوي على مراعاته عند تقويم الأنشطة المدرسية هو:

أ- مراعاة قدرات التلاميذ في أثناء ممارستهم للأنشطة.

ب- إشباع ميول التلاميذ واحتياجاتهم.

ج- استخدام بطاقات الملاحظة الخاصة بكل من التلميذ والمسؤولين عن النشاط.

د- استخدام استبانات خاصة بكل من التلميذ والمسؤولين عن النشاط وأولياء الأمور.

س48 - يتجلّى دور الموجه التربوي في تنمية الكفايات اللازمة للمعلم في مجال الإدارة الصفيّة في توجيه المعلم إلى:

أ - عدم تعارض تعليماته مع تعليمات المدرسة وقواعدها.

ب- تنظيم بيئة صفية تعليمية يشيع فيها الشعور بالأمن والاطمئنان.

ج- حفظ النظام والانضباط الصفي.

د- تطوير مفهوم الذات الايجابي لدى المتعلم.

س49- يستطيع الموجه التربوي مساعدة المعلمين على اكتساب مهارة إدارة الصف من خلال تنميتهم :

أ- مهنياً. ب- أكاديمياً.

ج- تربوياً. د - مهنياً وأكاديمياً.

س50- يتجلّى دور الموجه التربوي في مساعدة المعلم للتغلب على مشكلات إدارة الصف من خلال:

أ- توفير بيئة صفية مادية ونفسية مناسبة.

ب- تنظيم التفاعل الصفي وتوجيه الأسئلة.

ج- استخدام التعزيز في غرفة الصف.

د- العبارات: أ و ب و ج.

س51- يساعد الموجه التربوي المعلم في التغلّب على مشكلات التلاميذ الصفية من خلال:

أ - تدريبه على تطبيق الإدارة الوقائية لمنع ظهور مشكلات التلاميذ الصفية.

ب- تدريبه على استخدام أساليب تربوية متنوعة في التعامل مع مشكلات التلاميذ الصفية.

ج- تزويده بنشرات تربوية تتضمن أهمّ مشكلات التلاميذ الصفية وكيفية معالجتها.

د- إكسابه مهارة حلّ المشكلات.

س52- يستطيع الموجه التربوي تعريف المعلم بدوره في الإدارة الصفية في كونه:

أ - نموذجاً يتعلم منه التلاميذ.

ب- موجِّهاً لسلوك التلاميذ.

ج- موجِّهاً للتعلم.

د- العبارات: أ و ب و ج.

س53- يطلق على العملية المنظمة لجمع البيانات ثمّ تفسيرها، فالحكم عليها، وبالتالي الشروع باتخاذ إجراءات عملية بشأنها بهدف التغيير والتطوير :

أ - القياس. ب - التقويم التربوي.

ج- التقييم التربوي. د- الاختبارات.

س54- يعتمد الموجه التربوي عند تقويمه المعلم على معايير هي:

أ- شخصيَّة وثقافية.

ب- نفسيَّة وتربوية.

ج- تقنيَّة وتكنولوجية.

د- نفسيَّة وتربويَّة وتخصصية وتقنيَّة وثقافية.

س55- يعدُّ الجانب الأهمُّ الذي يقوم الموجه التربوي بتقويمه في أداء المعلم هو:

أ- مدى تقيده بالخطة الدرسية.

ب- توظيفه للكتاب المدرسي في تعليم التلاميذ.

ج- تتبع مدى نمو المعلم علمياً ومسلكياً.

د- توظيفه للسبورة في إيصال المعلومات للتلاميذ.

س56- يستخدم الموجه التربوي في تقويم المعلم طرائق مختلفة منها:

أ- الملاحظة المباشرة.

ب- كتابة سيرة الحياة المهنية للمعلم.

ج- الاختبارات.

د- الطرائق: أ و ب و ج.

س57- تواجه الموجه التربوي عقبات عدة تحول دون تقويمه للمعلم تقويماً شاملاً وموضوعياً أهمُّها:

أ- كثرة عدد المعلمين الموكل إليه توجيههم.

ب- نقص خبرة الموجه التربوي في مجال التقويم.

ج- عدم وجود نظام واحد يتصف بالجودة، ويصلح لتقويم المعلمين جميعهم في الأوقات المختلفة.

د- إهتمامه بالجوانب النظرية أكثر من النواحي العملية التطبيقية.

س58- يعدُّ التقويم الأكثر تأثيراً في العملية التوجيهية التقويم:

أ- التشخيصي.

ب- التكويني.

ج- التكويني والتقويم النهائي.

د - المستمر لما تمّ إنجازه.

س59- الجانب الهام الذي على الموجه التربوي التركيز عليه في عمله مع المعلم هو:

أ- التحصيل الدراسي للتلاميذ.

ب- النمو المهني للمعلم.

ج- مختلف جوانب العملية التعليمية.

د- تفاعل المعلم مع البيئة التعليمية المحيطة به.

س60- يستطيع الموجه التربوي الحصول على التغذية الراجعة لعمله التوجيهي بإحدى الأساليب التالية:

أ- قياس نمو تحصيل التلاميذ للمعلمين الذين يشرف عليهم.

ب- قياس نمو المعلمين الذين يشرف عليهم.

ج- تقويم نفسه ذاتياً.

د- تقويم مدى تحقق أهداف العملية التعليمية.

مفـتاح الإجـابة

رقم السؤال	الإجابة الصحيحة	رقم السؤال	الإجابة الصحيحة	رقم السؤال	الإجابة الصحيحة
1	أ	21	ب	41	ج
2	ج	22	ج	42	أ
3	ب	23	ب	43	أ
4	أ	24	أ	44	ب
5	ج	25	ج	45	د
6	د	26	ج	46	د
7	ج	27	أ	47	أ
8	ج	28	د	48	ب
9	د	29	ب	49	أ
10	أ	30	أ	50	د
11	ب	31	ج	51	ب
12	د	32	د	52	د
13	ب	33	د	53	ب
14	ب	34	أ	54	د
15	ب	35	د	55	ج
16	د	36	أ	56	د
17	أ	37	ب	57	ب
18	د	38	د	58	د
19	ج	39	ج	59	ب
20	أ	40	أ	60	ج

الملحق رقم (7)

بطاقة ملاحظة لقياس أداء الموجهين التربويين قبل التحاقهم بالبرنامج التدريبي وبعده

السيد الدكتور / السيدة الدكتورة..............................عضو لجنة التحكيم المحترم:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

تقوم الباحثة بإجراء بحث بعنوان: **أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على المنحى التكاملي لتحسين جودة أداء الموجهين التربويين في ضوء احتياجاتهم التدريبية.**" دراسة تجريبيَّة على موجهي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق " لنيل درجة الدكتوراه في التربية.

ولمعرفة أثر هذا البرنامج التدريبي، قامت الباحثة ببناء بطاقة ملاحظة لقياس أثر البرنامج التدريبي في تحسين جودة أداء الموجهين التربويين، وذلك في أثناء الزيارة الصفية للمعلم، وفي الاجتماع الفردي مع المعلم بعد الزيارة الصفية.

وقد أعدَّت الباحثة مشروع البطاقة، وترجو منكم أن تتفضلوا بإبداء آرائكم وملاحظاتهم حول النقاط الآتية:

- مدى مناسبة البنود وشموليتها للمجال الذي تندرج تحته.
- مدى وضوح الأداء الذي تعبِّر عنه بنود البطاقة وقابليته للملاحظة.
- مدى وضوح الصياغة اللغوية وسلامتها.
- إضافة أو حذف ما ترونه مناسباً.

شاكرة لكم حسن تعاونكم

الباحثة

بطاقة ملاحظة لقياس أداء الموجهين التربويين قبل التحاقهم بالبرنامج التدريبي وبعده

المنطقة التعليمية التي يشرف عليها الموجه التربوي:............ تاريخ الملاحظة:...........

اسم المدرسة:................. المؤهل العلمي.................................

اسم الموجه التربوي:............... المؤهل التربوي.................................

عدد سنوات الخدمة:................

كفايات التوجيه التربوي		التقدير				
تسلسل	مجال العلاقات الإنسانية	ممتاز	جيد جدا	جيد	وسط	ضعيف
1	يثني على جهود المعلمين الإيجابية من خلال توجيه بطاقات الشكر والتقدير.					
2	يتقبل آراء المعلمين، ويصغي إليها بانتباه.					
3	يشجِّع المعلمين على التعبير عن أفكارهم في جو من الديمقراطية.					
4	يشرك المعلمين في الحوار والتقييم.					
5	يعزّز انتماء المعلمين لمهنتهم.					
6	يشرك المعلمين في عملية اتخاذ القرار.					
7	يراعي الظروف النفسية للمعلمين في المواقف الطارئة.					
8	يساعد المعلمين في حلِّ مشكلاتهم.					
9	يحثّ المعلمين على ضرورة احترام التلاميذ.					
10	يوّجه المعلمين إلى أهمية تحقيق العدالة بين التلاميذ.					
	مجال أساليب التوجيه					
11	يتابع تقدُّم عمل المعلمين من خلال زياراته الصفية المتكررة.					

12	يوظّف الاجتماع الذي يعقده مع المعلمين بعد الزيارة الصفية لتعزيز الايجابيات في أدائهم وتجاوز السلبيات.					
13	يقدّم التغذية الراجعة للمعلمين في الوقت المناسب.					
14	يشجّع المعلمين على النقد الذاتي لما قاموا به في أثناء الدرس.					
15	يحفز المعلمين على إجراء بحوث تربوية لإغناء خبراتهم التربوية.					
16	يزوّد المعلمين بأسماء بعض الكتب والمجلات التربوية المفيدة لهم في عملهم.					
17	يزوّد المعلمين ببعض المواقع الالكترونية التي تفيدهم في نموهم المهني.					
	مجال طرائق التدريس					
18	يوجِّه المعلمين إلى اختيار الطرائق التعليمية المناسبة لمستوى التلاميذ.					
19	يحثّ المعلمين على التجديد في طرائق تدريسهم.					
20	يوّجه المعلمين إلى الاستفادة من خبرات زملائهم المتميزين في مجال التدريس.					
21	يتابع إعداد المعلمين لدروسهم وفق خطوات الطريقة المستخدمة بصورة صحيحة.					
22	يدرّب المعلمين على الربط بين الأفكار أثناء الدرس.					
23	يساعد المعلمين في تحليل عملية التدريس.					
24	يساعد المعلمين في تحليل عملية التفاعل الصفي.					
25	يُعرّف المعلمين بالأساليب المساعدة في تعليم التلاميذ كيفية الحصول على المعلومة بأنفسهم.					
	مجال تقنيات التعليم					
26	يوضّح للمعلمين أهمية استخدام التقنيات التربوية الحديثة في النمو المهني لهم					

27	يوضّح للمعلمين أهمية استخدام التقنيات التربوية في الموضوع المناسب والزمن المناسب.					
28	يوجِّه المعلمين إلى الاستفادة المثلى من التقنيات التعليمية المتوافرة في المدرسة.					
29	يوجِّه المعلمين إلى الاستفادة من خامات البيئة المحلية في إنتاج بعض الوسائل التعليمية.					
30	يوجّه المعلمين إلى اختيار تقنيات التعليم المناسبة للمادة التعليمية.					
31	يوجّه المعلمين إلى اختيار تقنيات التعليم المناسبة لمستوى التلاميذ.					
32	يوجّه المعلمين إلى كيفية استخدام السبورة الجدارية في الدروس المختلفة.					
33	يُعرّف المعلمين بالإجراءات اللازمة لتطبيق قواعد الأمن والسلامة عند استخدام تقنيات التعليم.					
34	يوضّح للمعلمين مجالات استخدام الحاسوب في عملية التعليم.					
	مجال النشاط المدرسي					
35	يقدِّم شرحاً وافياً لإقناع المعلمين بأهمية النشاط المدرسي.					
36	يتحاور مع المعلمين حول الأساليب الفعَّالة لتنفيذ الأنشطة المناسبة داخل المدرسة وخارجها.					
37	يتحاور مع المعلمين لحلِّ المشكلات التي تعترضهم في تخطيط الأنشطة المدرسية وتنفيذها.					
38	يوجّه المعلمين إلى أهمية أشراك التلاميذ في تخطيط الأنشطة المدرسية.					
39	يوجّه المعلمين إلى أهمية إشراك التلاميذ في تقويم الأنشطة المدرسية.					
40	يقدِّم نماذج تطبيقية للمعلمين حول كيفية توظيف الأنشطة التعليمية لتنمية القدرات الفكرية والإبداعية لدى التلاميذ.					
41	يوضّح للمعلمين كيفية تقويم الأنشطة المدرسية والتحقق من فاعليتها.					

42	يوجّه المعلمين إلى كيفية التعاون مع الأسرة والمجتمع المحلي لتنفيذ الأنشطة المدرسية.					
	مجال إدارة الصف الدراسي					
43	يوضّح للمعلمين أهمية تنظيم بيئة الصف المادية (الإضاءة، التهوية سهولة الحركة) في إدارة الصف.					
44	يوضّح للمعلمين أهمية وضع قواعد لإدارة الصف منذ بداية العام الدراسي يتقيد بها التلاميذ.					
45	يوضّح للمعلمين أهمية إدارة الوقت وتنظيمه.					
46	يبيّن للمعلمين أهمية إشراك التلاميذ في المناقشة جميعهم.					
47	يعرض للمعلمين بعض الأساليب المساعدة في تدريب التلاميذ على الانضباط الذاتي داخل الصف.					
48	يلفت انتباه المعلمين إلى أهمية التنويع في نبرة الصوت لجذب انتباه التلاميذ.					
49	يوجّه المعلمين إلى استخدام اللغة العربية الفصحى المبسطة.					
50	يوضّح للمعلمين أهمية تطبيق الإدارة الوقائية لمنع ظهور المشكلات الصفية.					
51	يشجّع المعلمين على تنويع أساليب التعزيز الإيجابي لمبادرات التلاميذ في أثناء مناقشة محتوى المادة الدراسية.					
52	ينبِّه المعلمين إلى ضرورة عدم المبالغة في الثناء على كلِّ نشاط يقوم به التلاميذ.					
	مجال التقويم					
53	يستعين بالبطاقة المناسبة لتقويم أداء المعلمين.					
54	يشجّع المعلمين على تقويم أنفسهم ذاتياً.					
55	يشجّع المعلمين على استخدام أساليب متنوعة في تقويمهم لتلاميذهم.					

56	يوضّح للمعلمين كيفية البناء الصحيح للاختبارات.					
57	يُعرّف المعلمين كيفية استخدام وسائل القياس في العملية التعليمية.					
58	يقوّم التلاميذ في أثناء الزيارة الصفية لتعّرف مدى استيعابهم للخبرات التعليمية.					
59	يحثّ المعلمين على التقويم الشامل للتلميذ.					
60	يوجّه المعلمين إلى متابعة الواجبات المنزلية للتلاميذ.					

الملحق رقم (8)

التعديلات المقترحة من قبل السادة المحكمين المتعلقة بالاستبانة

رقم الفقرة	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل	الإضافة	الحذف
2	– أحترم آراء المعلمين وأثق بقدراتهم.	أصبحت فقرتين: – أحترم آراء المعلمين. – أحترم قدرات المعلمين وأسعى لتطويرها.	–	–
5	– أوجه المعلمين إلى كيفية التعبير عن أفكارهم في جو من الديمقراطية.	– أتيح جواً من الديمقراطية كي يعبر المعلمون عن أفكارهم بحرية كاملة.	–	–
7	–	–	– أعمل على رفع الروح المعنوية للمعلمين وزيادة درجة رضاهم الوظيفي	–
8	–	–	– أساعد المعلمين في حل مشكلاتهم. وتمَّت إضافتهما.	–
27	– أوجِّه المعلمين إلى اختيار الطريقة التعليمية المناسبة لمستوى التلاميذ بهدف الوصول إلى إتقان التعليم.	– أوجِّه المعلمين إلى اختيار الطريقة التعليمية المناسبة لمستوى التلاميذ بهدف الوصول إلى التعلم الفعال.	–	–

32	– أقوّم تحضير المعلمين لدروسهم في ضوء الخطة الدرسية المقررة.	– أدرب المعلمين على إعداد الدروس وفق استراتيجيات التدريس الحديثة.	–	–
40	–اعد المعلمين على استخدام السبورة بصورة تحقق أهداف الدرس.	– أوجّه المعلمين إلى كيفية استخدام السبورة في الدروس المختلفة.	–	–
–	–	–	–	– أحرص على المشاركة في المؤتمرات والأنشطة ذات العلاقة بعملي التوجيهي.
–	–	–	–	– أحرص على عقد اجتماعات عامة مع المعلمين بهدف توضيح مبادئ الجودة الشاملة.

الملحق رقم (9)

استبانة تقويم ذاتي لأداء الموجه التربوي في مدى ممارسته للكفايات المهنية اللازمة لعمله

السيد الدكتور / السيدة الدكتورة .... المحترم / المحترمة:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

تقوم الباحثة بإجراء بحث بعنوان: **أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على المنحى التكاملي لتحسين جودة أداء الموجهين التربويين في ضوء احتياجاتهم التدريبية."** دراسة تجريبيَّة على موجهي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق " لنيل درجة الدكتوراه في التربية، ومن أهداف البحث تعرّف مدى ممارسة الموجهين التربويين للكفايات المهنية اللازمة لعملهم في الواقع قبل البرنامج التدريبي وبعده، ولتحقيق هذا الهدف أعدّت الباحثة الاستبانة المرافقة، والتي تتضمن الكفايات اللازمة للموجهين التربويين في ضوء احتياجاتهم التدريبية موزعة على المجالات التالية: (العلاقات الإنسانية في التوجيه التربوي، أساليب التوجيه التربوي، دور الموجه التربوي في التخطيط لطرائق التدريس الفعالة، دور الموجه التربوي في توظيف تقنيات التعليم في العملية التعليمية / التعلمية، دور الموجه التربوي في النشاط المدرسي، دور الموجه التربوي في عملية التقويم، دور الموجه التربوي في الإدارة الصفية الناجحة).

ونظراً لخبرتكم الواسعة في العمل التربوي تأمل الباحثة تزويدها بآرائكم ومقترحاتكم حول بنود الاستبانة من حيث:

1- مدى مناسبة البنود للمجال الذي تندرج تحته.
2- مدى وضوح الفقرات.
3- مدى جودة الصياغة اللغوية.
4- إضافة أو حذف ما ترونه مناسباً من البنود في كلِّ مجال.

شاكرة لكم حسن تعاونكم

الباحثة

استبانة تقويم ذاتي لأداء الموجه التربوي في مدى ممارسته

للكفايات المهنية اللازمة لعمله

الزميلة الموجهة التربوية المحترمة:

الزميل الموجه التربوي المحترم:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

تقوم الباحثة بإجراء بحث للحصول على درجة الدكتوراه في التربية بعنوان: أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على المنحى التكاملي لتحسين جودة أداء الموجهين التربويين في ضوء احتياجاتهم التدريبية " دراسة تجريبيَّة على موجهي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق ". ومن أهداف البحث تعرّف مدى ممارسة الموجهين التربويين للكفايات المهنية اللازمة لعملهم في الواقع، ولتحقيق هذا الهدف أعدَّت الباحثة الاستبانة التالية، والتي تتكون من قسمين:

القسم الأول: ويتضمن معلومات عامة.

القسم الثاني: ويتضمن بنود الاستبانة المتعلقة بالكفايات المهنية للموجه التربوي.

فالرجاء منكم وضع إشارة (√) في الحقل الذي يعبِّر عن رأيكم في درجة ممارسة الكفاية المذكورة في الواقع.

وعلى سبيل المثال ورد في مجال أساليب التوجيه فيما يلي البند رقم (1) وهو:

الرقم	الكفايات المهنية	درجة تحققها في الواقع				
	مجال أساليب التوجيه	**كبيرة جداً**	**كبيرة**	**متوسطة**	**قليلة**	**قليلة جداً**
1	متابعة تقدُّم عمل المعلمين من خلال الزيارات الصفية المتكررة.					

فإذا كنت ترى أنك تحرص على متابعة تقدُّم عمل المعلمين من خلال الزيارات الصفية المتكررة بدرجة كبيرة جداً وضعت إشارة (√) في حقل كبيرة جداً، وإذا كنت ترى أنك تتابع تقدُّم عمل المعلمين من خلال للزيارات الصفية المتكررة بدرجة متوسطة وضعت إشارة (√) في حقل متوسطة وهكذا..

والرجاء قراءة كلِّ بند من هذه البنود، والإجابة عنه بموضوعية، وحسب ما هو محقق في الواقع. علماً بأنَّ المعلومات التي ستحصل عليها الباحثة لن تستخدم إلاَّ لأغراض البحث العلمي.

شاكرةً لكم حسن تعاونكم

الباحثة

أولاً: معلومات شخصية:

يرجى التفضل بوضع إشارة (√) في المربع الذي يوافقك.

1- الجنس: ذكر: □ أنثى: □

2- المؤهّلات العلمية والتربوية:

- أهلية تعليم ابتدائي: □
- إجازة جامعية: □
- دبلوم تأهيل تربوي: □
- دبلوم دراسات عليا تخصصية □
- ماجستير □
- دكتوراه □

3- سنوات الخدمة في التوجيه:

- أقلُّ من خمس سنوات □
- من 5 سنوات إلى أقلُّ من 10 سنوات □
- عشر سنوات وأكثر □

ثانياً: يرجى وضع إشارة (√) في الحقل الذي يعبر عن رأيك في مدى ممارستك للكفاية المذكورة في الواقع.

تسلسل	الكفايات المهنية للموجه التربوي	درجة ممارستها في الواقع				
	مجال العلاقات الإنسانية	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
1	أحرص على إقامة علاقات إنسانية مع المعلمين والعاملين في المدرسة.					
2	أحترم آراء المعلمين.					
3	أحترم قدرات المعلمين وأسعى لتطويرها.					
4	أوجّه المعلمين إلى كيفية تحمُّل المسؤولية في أعمالهم.					
5	أتيح جواً من الديمقراطية كي يعبِّر المعلمون عن أفكارهم بحرية كاملة.					
6	أعمل على تعزيز انتماء المعلمين لمهنتهم.					
7	أعمل على رفع الروح المعنوية للمعلمين وزيادة درجة رضاهم الوظيفي.					
8	أساعد المعلمين في حلِّ مشكلاتهم.					
9	أشجِّع العمل التعاوني بين العاملين في المدرسة.					
10	أحرص على إقامة علاقات تعاون بين المدرسة والأسرة.					
11	أحرص على إقامة علاقات تعاون بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي.					
12	أوجِّه المعلمين إلى الاهتمام بالاجتماعات التي يعقدونها مع أولياء الأمور لتحقيق الأهداف المرجوة منها.					
13	أحثُّ المعلمين على ضرورة احترام وجهات نظر التلاميذ.					
14	أوجّه المعلمين إلى التزام العدل في التعامل مع التلاميذ.					

	مجال أساليب التوجيه					
15	أتابع تقدُّم عمل المعلمين من خلال زياراتي الصفية المتكررة.					
16	أوظّف الاجتماع الذي أعقده مع المعلم بعد الزيارة الصفية لتعميق الإيجابيات وتجاوز السلبيات في أدائه.					
17	أشجِّع المعلمين على النقد الذاتي لعملهم.					
18	أعقد اجتماعات عامة مع المعلمين بهدف توجيههم إلى الأساليب الفعَّالة في تطبيق مبادىء الجودة الشاملة في العملية التعليمية.					
19	أشرف على كيفية تنفيذ تبادل الزيارات بين المعلمين.					
20	أزوِّد المعلمين بالقراءات والنشرات التربوية التي تساعدهم في نموهم المهني.					
21	أزوِّد المعلمين ببعض المواقع الالكترونية التي تفيدهم في نموهم المهني.					
22	أعقد ندوات مع المعلمين للبحث في مشكلاتهم التعليمية والعمل على إيجاد الحلول المناسبة لها.					
23	أنظِّم ورش عمل تربوية لتدريب المعلمين بما يلبي احتياجاتهم.					
24	أشجِّع المعلمين على إجراء بحوث تربوية تسهم في حل المُشكلات وإغناء خبراتهم التربوية.					
25	أطبِّق الأساليب الحديثة في التوجيه التربوي.					
26	أزوّد المعلمين بتوجيهاتي عبر شبكة الانترنت لوزارة التربية.					
	مجال طرائق التدريس					
27	أوجِّه المعلمين إلى اختيار الطريقة التعليمية المناسبة لمستوى التلاميذ بهدف الوصول إلى التعلم الفعَّال.					
28	أحثُّ المعلمين على التجديد في طرائق عملهم.					
29	أحثُّ المعلمين على استخدام الطرائق التعليمية الكشفية في التعليم.					

					أحثُّ المعلمين على استخدام الطرائق التعليمية التفاعلية في التعليم.	30
					أوجِّه المعلمين للاستفادة من نماذج التعليم التي يضعها زملاؤهم المتميزون.	31
					أدرب المعلمين على إعداد الدروس وفق استراتيجيات التدريس الحديثة.	32
					أوجّه المعلمين إلى أهمية تعليم التلاميذ كيفية الحصول على المعلومة بأنفسهم.	33
					أنظّم دورات تدريبية للمعلمين في الاتجاهات الحديثة في طرائق التدريس.	34
					مجال تقنيات التعليم	
					أوجِّه المعلمين إلى الاستفادة المثلى من التقنيات التعليمية المتوافرة في المدرسة.	35
					أوجِّه المعلمين إلى الاستفادة من خامات البيئة المحلية في إنتاج بعض التقنيات التعليمية.	36
					أسعى مع الجهات المختصة لتدريب المعلمين على استخدام التقنيات الحديثة في التعليم.	37
					أوجِّه المعلمين إلى اختيار أو تحضير تقنيات التعليم المناسبة للمادة التعليمية.	38
					أوجّه المعلمين إلى أهمية اختيار تقنيات التعليم المناسبة لمستوى التلاميذ.	39
					أوجّه المعلمين إلى كيفية استخدام السبورة في الدروس المختلفة.	40
					أعرّف المعلمين بالإجراءات اللازمة لتطبيق قواعد الأمن والسلامة عند استخدام تقنيات التعليم.	41
					أوضِّح للمعلمين مجالات استخدام الحاسوب في عملية التعليم.	42
					مجال النشاط المدرسي	
					أوضح للمعلمين كيفية توظيف النشاط المدرسي في تكوين الخبرات الحياتية للتلاميذ.	43
					أتحاور مع المعلمين حول الأساليب الفعالة لتنفيذ الأنشطة المناسبة داخل المدرسة وخارجها.	44
					أوجّه المعلمين إلى إشراك التلاميذ في تخطيط الأنشطة المدرسية.	45
					أوجّه المعلمين إلى إشراك التلاميذ في تقويم الأنشطة المدرسية.	46

47	أساعد المعلمين في تأمين الأجهزة والأدوات اللازمة لممارسة الأنشطة المدرسية.					
48	أقدّم نماذج تطبيقية للمعلمين حول كيفية توظيف الأنشطة التعليمية لتنمية القدرات الفكرية والإبداعية لدى التلاميذ.					
49	أعرّف المعلمين بمجالات التعاون مع الأسرة والمجتمع المحلّي لقيام التلاميذ بالأنشطة المدرسية المصاحبة للمادة التعليمية.					
50	أتابع ما يقوم به التلاميذ بإشراف معلميهم من أنشطة علمية وفنية.					
51	أتابع تنفيذ برامج الأنشطة المدرسية وتقويمها.					
	مجال إدارة الصف الدراسي					
52	أوجّه المعلمين إلى ضرورة تنظيم بيئة الصف المادية (الإضاءة، التهوية، سهولة الحركة).					
53	أبين للمعلمين أهمية إشراك التلاميذ جميعهم في المناقشة.					
54	أعرّف المعلمين ببعض الأساليب المساعدة في تدريب التلاميذ على الانضباط الذاتي داخل الصف.					
55	ألفت انتباه المعلمين إلى أهمية الصوت في جذب انتباه التلاميذ وضرورة التنويع في النبرة والطبقة.					
56	أوضح للمعلمين أهمية تطبيق الإدارة الوقائية لمنع ظهور المشكلات الصفية.					
57	أوجّه المعلمين إلى الطرائق الفعّالة للتعامل مع سلوكيات التلاميذ غير المرغوبة في الصف.					
58	أشجّع المعلمين على تنويع أساليب التعزيز الإيجابي لمبادرات التلاميذ في أثناء مناقشة محتوى المادة الدراسية.					
59	ألفت انتباه المعلمين إلى الحكمة وعدم المبالغة والإفراط في الثناء والتحفيز إلى كلّ نشاط يقوم به التلاميذ.					
60	أدرّب المعلمين على استخدام أساليب تربوية متنوعة في إدارة الصف.					
	مجال التقويم					
61	أوضّح للمعلمين أهميّة التقويم بالنسبة لعملهم.					
62	أستفيد من بطاقة الملاحظة المناسبة لتقويم أداء المعلمين.					

					أشجِّع المعلمين على تقويم أنفسهم ذاتياً.	63
					أدرِّب المعلمين على استخدام أساليب متنوعة في تقويمهم لتلاميذهم.	64
					أدرِّب المعلمين على كيفية البناء الصحيح للاختبارات.	65
					أوضِّح للمعلمين كيفية تشخيص نقاط القوة والضعف في تحصيل تلاميذهم في ضوء نتائج الاختبارات.	66
					أحرص على تقويم التلاميذ في أثناء الزيارة الصفية لأتأكد من مدى استيعابهم للخبرات التعليمية.	67
					أشجِّع المعلمين على التقويم الشامل والموضوعي للتلاميذ.	68
					أعمل على التقويم الذاتي المستمر لعملي كموجه تربوي.	69
					أطلع على متابعة المعلمين للواجبات المنزلية للتلاميذ.	70
					أتابع باستمرار أساليب التقويم التي يعتمدها المعلمون.	71

الملحق رقم (10)

استبانة تقويم أداء الموجه التربوي من وجهة نظر المعلمين في مدى ممارستهم للكفايات المهنية اللازمة لعملهم

السيد الدكتور / السيدة الدكتورة...........................المحترم / المحترمة:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

تقوم الباحثة بإجراء بحث بعنوان: **أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على المنحى التكاملي لتحسين جودة أداء الموجهين التربويين في ضوء احتياجاتهم التدريبية.**" دراسة تجريبيَّة على موجهي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق " لنيل درجة الدكتوراه في التربية، ومن أهداف البحث تعرف مدى ممارسة الموجهين التربويين للكفايات المهنية اللازمة لعملهم في الواقع قبل البرنامج التدريبي وبعده، ولتحقيق هذا الهدف أعدَّت الباحثة الاستبانة المرافقة، والتي تتضمن الكفايات اللازمة للموجهين التربويين في ضوء احتياجاتهم التدريبية موزعة على المجالات التالية: (العلاقات الإنسانية في التوجيه التربوي، أساليب التوجيه التربوي، دور الموجه التربوي في التخطيط لطرائق التدريس الفعالة، دور الموجه التربوي في توظيف تقنيات التعليم في العملية التعليمية / التعلمية، دور الموجه التربوي في النشاط المدرسي، دور الموجه التربوي في عملية التقويم، دور الموجه التربوي في الإدارة الصفية الناجحة).

ونظراً لخبرتكم الواسعة في العمل التربوي تأمل الباحثة تزويدها بآرائكم ومقترحاتكم حول بنود الاستبانة من حيث:

- مدى مناسبة البنود للمجال الذي تندرج تحته.
- مدى وضوح الفقرات.
- مدى جودة الصياغة اللغوية.
- إضافة أو حذف ما ترونه مناسباً من البنود في كلِّ مجال.

شاكرة لكم حسن تعاونكم

الباحثة

استبانة تقويم أداء الموجهين التربويين من وجهة نظر المعلمين في مدى ممارستهم للكفايات المهنية اللازمة لعملهم

الزميلة المعلمة المحترمة / الزميل المعلم المحترم:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

تقوم الباحثة بإجراء بحث للحصول على درجة الدكتوراه في التربية بعنوان: أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على المنحى التكاملي لتحسين جودة أداء الموجهين التربويين في ضوء احتياجاتهم التدريبية "دراسة تجريبيَّة على موجهي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق". ومن أهداف البحث التعرف على مدى ممارسة الموجهين التربويين للكفايات المهنية اللازمة لعملهم في الواقع، ولتحقيق هذا الهدف أعدَّت الباحثة الاستبانة التالية، والتي تتكون من قسمين:

القسم الأول: ويتضمَّن معلومات عامة.

القسم الثاني: ويتضمَّن بنود الاستبانة المتعلقة بالكفايات المهنية للموجه التربوي.

فالرجاء منكم وضع إشارة (√) في الحقل الذي يعبِّر عن رأيكم في درجة تحقق الكفاية المذكورة في الواقع.

وعلى سبيل المثال ورد في مجال أساليب التوجيه فيما يلي البند رقم (1) وهو:

الرقم	الكفايات المهنية	درجة تحققها في الواقع				
	مجال أساليب التوجيه	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	متابعة تقدُّم عمل المعلمين من خلال الزيارات الصفية المتكررة.					

فإذا كنت ترى أنَّ الموجه التربوي يحرص على متابعة تقدُّم عمل المعلمين من خلال الزيارات الصفيَّة المتكررة بدرجة كبيرة جداً وضعت إشارة (√) في حقل كبيرة جداً، وإذا كنت ترى أنَّ الموجه يتابع تقدُّم عمل المعلمين من خلال الزيارات الصفية المتكررة بدرجة قليلة وضعت إشارة (√) في حقل قليلة وهكذا.. فالرجاء قراءة كلِّ بند من هذه البنود، والإجابة عنه بموضوعية، وحسب ما هو محقق في الواقع. علماً بأنَّ المعلومات التي ستحصل عليها الباحثة لن تستخدم إلاَّ لأغراض البحث العلمي.

شاكرةً لكم حسن تعاونكم

الباحثة

أولاً: معلومات شخصية:

يرجى التفضل بوضع إشارة (√) في المربع الذي يوافقك.

1- الجنس: ذكر: □ أنثى: □

2- المؤهّلات العلمية والتربوية:

- أهلية تعليم ابتدائي: □
- إجازة جامعية: □
- دبلوم تأهيل تربوي: □
- دبلوم دراسات عليا تخصصية □
- ماجستير □
- دكتوراه □

3- سنوات الخدمة في التعليم:

- أقلُّ من خمس سنوات □
- من 5 سنوات إلى أقلُّ من 10 سنوات □
- عشر سنوات وأكثر □

ثانياً: يرجى وضع إشارة (√) في الحقل الذي يعبِّر عن رأيك في مدى ممارستك للكفاية المذكورة في الواقع.

ت	الكفايات المهنية للموجه التربوي	درجة ممارستها في الواقع				
	مجال العلاقات الإنسانية	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	يحرص على إقامة علاقات إنسانية مع المعلمين والعاملين في المدرسة.					
2	يحترم آراء المعلمين.					
3	يثق بقدرات المعلمين.					
4	يوجّه المعلمين إلى كيفية تحمُّل المسؤولية في أعمالهم.					
5	يتيح جواً من الديمقراطية كي يعبِّر المعلمون عن أفكارهم بحرية كاملة.					
6	يعمل على تعزيز انتماء المعلمين لمهنتهم.					
7	يعمل على رفع الروح المعنوية للمعلمين وزيادة درجة رضاهم الوظيفي.					
8	يساعد المعلمين في حلِّ مشكلاتهم.					
9	يشجِّع العمل التعاوني بين العاملين في المدرسة.					
10	يحرص على إقامة علاقات تعاون بين المدرسة والأسرة.					
11	يحرص على إقامة علاقات تعاون بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلّي.					
12	يوجِّه المعلمين إلى الاهتمام بالاجتماعات التي يعقدونها مع أولياء الأمور لتحقيق الأهداف المرجوة منها.					
13	يحثُّ المعلمين على ضرورة احترام وجهات نظر التلاميذ.					
14	يوجّه المعلمين إلى التزام العدل في التعامل مع التلاميذ.					

					مجال أساليب التوجيه	
					يتابع تقدُّم عمل المعلمين من خلال زياراته الصفيَّة المتكررة.	15
					يوظّف الاجتماع الذي يعقده مع المعلم بعد الزيارة الصفية لتعميق الإيجابيات وتجاوز السلبيات في أدائه.	16
					يشجع المعلمين على النقد الذاتي لعملهم.	17
					يعقد اجتماعات عامة مع المعلمين بهدف توجيههم إلى الأساليب الفعَّالة في تطبيق مبادىء الجودة الشاملة في العملية التعليمية.	18
					يشرف على كيفية تنفيذ تبادل الزيارات بين المعلمين.	19
					يزوِّد المعلمين بالقراءات والنشرات التربوية التي تساعدهم في نموهم المهني.	20
					يزوِّد المعلمين ببعض المواقع الالكترونية التي تفيدهم في نموهم المهني.	21
					يعقد ندوات مع المعلمين للبحث في مشكلاتهم التعليمية والعمل على إيجاد الحلول المناسبة لها.	22
					ينظِّم ورش عمل تربوية لتدريب المعلمين بما يلبِّي احتياجاتهم.	23
					يشجع المعلمين على إجراء بحوث تربوية تسهم في حلِّ المشكلات وإغناء خبراتهم التربوية.	24
					يطبِّق الأساليب الحديثة في التوجيه التربوي.	25
					يزوّد المعلمين بتوجيهاته عبر شبكة الانترنت لوزارة التربية.	26
					مجال طرائق التدريس	
					يوجِّه المعلمين إلى اختيار الطريقة التعليمية المناسبة لمستوى التلاميذ بهدف الوصول إلى التعلُّم الفعَّال.	27
					يحثُّ المعلمين على التجديد في طرائق عملهم.	28
					يحثُّ المعلمين على استخدام الطرائق التعليمية الكشفية في التعليم.	29
					يحثُّ المعلمين على استخدام الطرائق التعليمية التفاعلية في التعليم.	30
					يوجِّه المعلمين للاستفادة من نماذج التعليم التي يضعها زملاؤهم المتميزون.	31

32	يدرِّب المعلمين على إعداد الدروس وفق استراتيجيات التدريس الحديثة.					
33	يوجّه المعلمين إلى أهمية تعليم التلاميذ كيفية الحصول على المعلومة بأنفسهم.					
34	ينظِّم دورات تدريبية للمعلمين في الاتجاهات الحديثة في طرائق التدريس.					
	مجال تقنيات التعليم					
35	يوجِّه المعلمين إلى الاستفادة المثلى من التقنيات التعليمية المتوافرة في المدرسة.					
36	يوجِّه المعلمين إلى الاستفادة من خامات البيئة المحلية في إنتاج بعض التقنيات التعليمية.					
37	يسعى مع الجهات المختصة لتدريب المعلمين على استخدام التقنيات الحديثة في التعليم.					
38	يوجِّه المعلمين إلى اختيار أو تحضير تقنيات التعليم المناسبة للمادة التعليمية.					
39	يوجِّه المعلمين إلى أهمية اختيار تقنيات التعليم المناسبة لمستوى التلاميذ.					
40	يوجِّه المعلمين إلى كيفية استخدام السبورة في الدروس المختلفة.					
41	يعرِّف المعلمين بالإجراءات اللازمة لتطبيق قواعد الأمن والسلامة عند استخدام تقنيات التعليم.					
42	يوضِّح للمعلمين مجالات استخدام الحاسوب في عملية التعليم.					
	مجال النشاط المدرسي					
43	يوضِّح للمعلمين كيفية توظيف النشاط المدرسي في تكوين الخبرات الحياتية للتلاميذ.					
44	يتحاور مع المعلمين حول الأساليب الفعَّالة لتنفيذ الأنشطة المناسبة داخل المدرسة وخارجها.					
45	يوجِّه المعلمين إلى إشراك التلاميذ في تخطيط الأنشطة المدرسية.					
46	يوجِّه المعلمين إلى إشراك التلاميذ في تقويم الأنشطة المدرسية.					
47	يساعد المعلمين في تأمين الأجهزة والأدوات اللازمة لممارسة الأنشطة المدرسية.					

					يقدّم نماذج تطبيقية للمعلمين حول كيفية توظيف الأنشطة التعليمية لتنمية القدرات الفكرية والإبداعية لدى التلاميذ.	48
					يعرّف المعلمين بمجالات التعاون مع الأسرة والمجتمع المحلي لقيام التلاميذ بالأنشطة المدرسية المصاحبة للمادة التعليمية.	49
					يتابع ما يقوم به التلاميذ بإشراف معلميهم من أنشطة علمية وفنية.	50
					يتابع تنفيذ برامج الأنشطة المدرسية وتقويمها.	51
					مجال إدارة الصف الدراسي	
					يوجّه المعلمين إلى ضرورة تنظيم بيئة الصف المادية (الإضاءة، التهوية، سهولة الحركة).	52
					يبيّن للمعلمين أهمية إشراك جميع التلاميذ في المناقشة.	53
					يعرّف المعلمين ببعض الأساليب المساعدة في تدريب التلاميذ على الانضباط الذاتي داخل الصف.	54
					يلفت انتباه المعلمين إلى أهمية الصوت في جذب انتباه التلاميذ وضرورة التنويع في النبرة والطبقة.	55
					يوضّح للمعلمين أهمية تطبيق الإدارة الوقائية لمنع ظهور المشكلات الصفيّة.	56
					يوجّه المعلمين إلى الطرائق الفعالة للتعامل مع سلوكيات التلاميذ غير المرغوبة في الصف.	57
					يشجّع المعلمين على تنويع أساليب التعزيز الإيجابي لمبادرات التلاميذ في أثناء مناقشة محتوى المادة الدراسية.	58
					يلفت انتباه المعلمين إلى الحكمة وعدم المبالغة والإفراط في الثناء والتحفيز إلى كلّ نشاط يقوم به التلاميذ.	59
					يدرّب المعلمين على استخدام أساليب تربوية متنوعة في إدارة الصف.	60
					مجال التقويم	
					يوضّح للمعلمين أهمية التقويم بالنسبة لعملهم.	61
					يستفيد من بطاقة الملاحظة المناسبة لتقويم أداء المعلمين.	62
					يشجّع المعلمين على تقويم أنفسهم ذاتياً.	63

64	يدرِّب المعلمين على استخدام أساليب متنوعة في تقويمهم لتلاميذهم.					
65	يدرِّب المعلمين على كيفية البناء الصحيح للاختبارات.					
66	يوضِّح للمعلمين كيفية تشخيص نقاط القوة والضعف في تحصيل تلاميذهم في ضوء نتائج الاختبارات.					
67	يحرص على تقويم التلاميذ في أثناء الزيارة الصفية ليتأكد من مدى استيعابهم للخبرات التعليمية.					
68	يشجِّع المعلمين على التقويم الشامل والموضوعي للتلاميذ.					
69	يعمل على التقويم الذاتي المستمر لعمله كموجه تربوي.					
70	يطّلع على متابعة المعلمين للواجبات المنزلية للتلاميذ.					
71	يتابع باستمرار أساليب التقويم التي يعتمدها المعلمون.					

الملحق رقم (11)

توزّع عينة الدراسة الاستطلاعية (المعلمين) على المدارس في المناطق التعليمية بمدينة دمشق

تسلسل	المنطقة التعليمية	المدرسة	عدد المعلمين
1	الأمويين	نصير شورى	5
2	الشاغور	الزبير بن العوام	6
3	العباسيين	ابن الهيثم	5
4	قاسيون	عبد العزيز الوزان	4
5	القدم	أمجد الطرابلسي	4
6	القصاع	مصطفى المدني	5
7	المزرعة	محي الدين بن عربي	5
8	المزة	أبو اليسر عابدين	5
9	المهاجرين	فاطمة المخزومية	5
10	الميدان	ست الوفاء	4
11	اليرموك	عبدالله بن المبارك	5
المجموع			53

الملحق رقم (12)

المدارس التي تمّ فيها التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة

في المناطق التعليمية بمدينة دمشق

تسلسل	المنطقة التعليمية	تسلسل	أسماء المدارس التي تمّ فيها تطبيق بطاقة الملاحظة قبلي / بعدي
1	الأمويين	1	يحيى عقيد
		2	الإمام الشافعي
		3	سعد بن معاذ
2	الشاغور	4	زينب فواز
		5	بستان الدور
		6	أحمد أسعد كادك
		7	الغسانية
3	العباسيين	8	علي بن أبي طالب
		9	المحبة الرسمية
4	قاسيون	10	محمد أمير الخطيب
		11	سمير نحاس
5	القدم	12	عمر المختار
		13	المجاهد العامري الدمشقي
		14	هشام بن عبد الملك

6	القصاع	15	الخوارزمي
		16	مصعب بن عمير
		17	محمد غالب الرفاعي
7	المزرعة	18	مروان خليل
			ابن المعتز
8	المزة	20	بكري قدورة
		21	نهلة زيدان
9	المهاجرين	22	طارق بن زياد
		23	نصوح بابيل
		24	المهاجرين المحدثة
10	الميدان	25	محمد بن الحسن الشيباني
		26	شكري العسلي
11	اليرموك	27	عبد القادر الجزائري
		28	أسد بن الفرات
		29	الحسن بن الهيثم
		30	اسكندرون

الملحق رقم (13)

عدد المعلمين والمعلمات في المدارس التي تمّ فيها التطبيقين القبلي والبعدي لاستبانات المعلمين في المناطق التعليمية بمدينة دمشق

تسلسل	المنطقة التعليمية	تسلسل	أسماء المدارس	عدد المعلمين	عدد المعلمات
1	الأمويين	1	يحيى عقيد	1	4
		2	الإمام الشافعي	2	3
		3	سعد بن معاذ	–	5
2	الشاغور	4	زينب فواز	–	6
		5	بستان الدور	2	4
		6	أحمد أسعد كادك	–	4
		7	الغسانية	1	3
3	العباسيين	8	علي بن أبي طالب	–	4
		9	المحبة الرسمية	–	5
4	قاسيون	10	محمد أمير الخطيب	1	5
		11	سمير نحاس	1	4
5	القدم	12	عمر المختار	–	5
		13	المجاهد العامري الدمشقي	2	4
		14	هشام بن عبد الملك	–	5

6	القصاع	15	الخوارزمي	2	4
		16	مصعب بن عمير	1	5
		17	محمد غالب الرفاعي	–	5
7	المزرعة	18	مروان خليل	–	4
		19	ابن المعتز	2	4
8	المزة	20	بكري قدورة	–	6
		21	نهلة زيدان	–	6
9	المهاجرين	22	طارق بن زياد	1	5
		23	نصوح بابيل	–	4
		24	المهاجرين المحدثة	–	5
10	الميدان	25	محمد بن الحسن الشيباني	2	4
		26	شكري العسلي	–	4
11	اليرموك	27	عبد القادر الجزائري	1	5
		28	أسد بن الفرات	1	5
		29	الحسن بن الهيثم	1	4
		30	اسكندرون	–	5
المجموع				**21**	**136**

The research suggestions:

- Invitation of the Ministry of Education to adopt integrated multimedia training approach in training the educational supervisors.

– Working on design of software training program for the educational supervisors by a committee formed by the Ministry of Education of specialists and experts in the educational technologies and educational guidance.

- Participation the educational supervisors in the training program planning and their implementation and their evaluation.

- Calling the educational supervisors for adopting the multimedia integrated approach in their guidance work.

- Developing the principles and criteria for selection of educational supervisors in the light of the required competencies for their work.

- Work on the continuous training of educational supervisors, through training programs based on their professional needs.

- Conduct specialized training courses, and for each supervision style separately in order to achieve perfection and quality.

- Development guidelines for educational supervisor in light of knowledge and technology development.

- Achieving the balance between the theoretical and the practical domain in the training of educational supervisors, and diversify the activities of these programs.

- Make attention to the process of evaluating the effect of training programs to improve competencies of educational supervisors.

- Customize the centers by the technical and technological equipments with training educators on recent trends in educational supervisor such as micro – teaching and electronic guidance.

assessment questionnaire domains there are no statistically significant differences at the significance level ($\alpha = 0.05$) between the mean scores of educational supervisors in the pre self assessment questionnaire.

In the post self assessment questionnaire there are no statistically significant differences at the significance level ($\alpha = 0.05$) between the mean scores of educational supervisors in the self assessment questionnaire and its domains expect the supervision styles domain the results indicate that there is a statistically significant difference at the significance level ($\alpha = 0.05$) between the mean scores of educational supervisors in favor of the campaign university certificate.

- There are statistically significant differences at the significance level ($\alpha = 0.05$) between the mean scores of teachers, in the pre -post questionnaire and its domains in favor of post application.
- There are no statistically significant differences at the significance level ($\alpha = 0.05$) between the mean scores of male and female teachers, in the pre questionnaire application. As for the post questionnaire application the results indicate that there is a statistically significant difference at the significance level ($\alpha = 0.05$) between the mean scores of teachers in favor of male teachers in the supervision styles domain.

- There are no statistically significant differences at the significance level ($\alpha = 0.05$) between the mean scores of teachers, in the pre questionnaire application and the post questionnaire application due to variable of educational qualifications levels. Except the human relation domain the results indicate that there is a statistically significant difference at the significance level ($\alpha = 0.05$) between the mean scores of teachers in favor of the preparatory certificated teachers. In the methods of teaching domain in favor of the diploma, qualification teachers and the preparatory certificated teachers.

- There are no statistically significant differences at the significance level ($\alpha = 0.05$) between the mean scores of teachers in the pre questionnaire application and the post questionnaire application due to variable of educational experience levels.

- There are no statistically significant differences at the significance level (α = 0.05) of due to the variable experience levels between the mean scores of the educational supervisors in the pre achievement test, its levels and its domains, In the post achievement test the results indicate there are statistically significant differences at the significance level (α = 0.05) between the mean scores of educational supervisors, in the domains and levels of the following: (the human relations, and the teaching methods , the school activities, and the analysis level the understanding level, the supervision styles) in favor of educational supervisors who have experience between five years and less than ten years.

- There are statistically significant differences at the significance level (α = 0.05) between the mean scores of educational supervisors in the pre - post observation checklist and its domains in favor of post application.
- There are no statistically significant differences at the significance level (α = 0.05) between the mean scores of educational supervisors in the pre observation checklist and the post observation checklist and its domains due to variables: Gender, educational qualifications levels, and experience levels.

- There are statistically significant differences at the significance level (α = 0.05) between the mean scores of educational supervisors in the pre - post self assessment questionnaire and its domains in favor of post application.

- There are no statistically significant differences at the significance level (α = 0.05) between the mean scores of educational supervisors in the pre self assessment questionnaire, and the post self assessment questionnaire and its domains due to the variables: gender, and experience levels. Expect the school activities domain the results indicate that there is a statistically significant difference at the significance level (α = 0.05) between the mean scores of educational supervisors in favor of the female educational supervisors.

- There are statistically significant differences at the significance level (α = 0.05) between the mean scores of educational supervisors in the pre self assessment questionnaire and classroom management domain in favor of the campaign university certificate. As for the other self

The tools of the research:

1 - A questionnaire to identify training needs for educational supervisors from their perspective.

2 - A suggested training program based on integrated approach designed by the researcher.

3 - An achievement test to measure the knowledge level of educational supervisors.

4 – An observation checklist for measuring the educational supervisor's competencies performance.

5 – Self assessment questionnaire of the competencies needed by the educational supervisors in their professional work.

6 - A questionnaire to evaluate the educational supervisor's performance from the perspective of teachers.

The results of the research:

- There are a number of competencies should educational supervisors training on, the researcher has identified on six domains: (guidance methods, the educational techniques, school activities, the human relations, the teaching methods, the evaluation).

- There are statistically significant differences at the significance level ($\alpha = 0.05$) between the mean scores of educational supervisors in the pre - post achievement test, its levels and its domains in favor of post achievement test.

- There are no statistically significant differences at the significance level ($\alpha = 0.05$) due to the variables: Gender, educational qualifications levels. between the mean scores of educational supervisors in the pre achievement test and the post achievement test, its levels and its domains expect the evaluation level and evaluation domain in post achievement test there is a statistically significant difference at the significance level ($\alpha = 0.05$) between the mean scores of educational supervisors in favor of the campaign university certificate.

3 - Search Results may be useful not only in building training programs to develop educational supervisor's competencies, but also to develop the competencies of specialist's supervisors, and teachers.

4 - Enriching the educational literatures in training program for educational supervisors, could be interesting for the educational supervisors and educational officials.

The researcher used two approaches in the research, the first: descriptive analytical approach to detect the training needs of educational supervisors. The second: the experimental approach to detect the effect of the suggested training program on improvement the quality of the performance of educational supervisors.

From the (46) educational supervisors the number of all the educational supervisors in the Directorate of Education in Damascus city, (30) educational supervisors expressed their desire to participate in the

training program with 65% of the original educational supervisors population, and the researcher takes (157) teachers of the first cycle of basic education schools of Damascus city supervised by the 30 educational supervisors (the search sample) which is 5% from the (2939) teachers the original teachers population in (2009-2010).

The limits of the research:

1 - The temporal limits: the application of the training program and its tools in 2009/2010.

2- The spatial limits: the school of the first cycle of basic education, in the province of Damascus.

3- The human limits: a sample of educational supervisors (30 educational supervisors).

4- The objective limits: professional competencies required for educational supervisors, the content of the suggested training program and the tools of the research (its validity and reliability).

Research Summary

Abow Shahin, Ahmed Dalal. The effect of a suggested training program based on integrated approach on improvement the performance quality of the educational supervisors in the light of their training needs.

"Experimental Study on the educational supervisors of the first cycle of basic education in the province of Damascus"

A thesis submitted of the degree of doctor in education

Supervision

Prof. Dr. Saliha Sankar

The aim of research was identify The effect of a suggested training program based on integrated approach on improvement the performance quality of the educational supervisors in the light of their training needs.

The questions of the research:

1 - What are the educational supervisors training needs from their perspective?

2 - What is the content of the suggested training program to achieve quality performance of educational supervisors?

3 - What is the effect of the suggested training program on the educational supervisor's quality performance?

The importance of the research:

1 – Highlight the importance of the educational supervisors work, and their role in improving and developing the educational process.

2- Presenting a suggested educational supervisors training program at basic education (first cycle) in the Syrian Arab Republic based on the integrated approach in order to improve their professional development.

Damascus University

Faculty of Education

Department of Curricula

And Methods of instruction

The effect of a suggested training program based on integrated approach on improving the performance quality of the educational supervisors in the light of their training needs.

" An Experimental Study of the educational supervisors of the first cycle of basic education in the province of Damascus"

A thesis submitted for the degree of doctorate in education

Prepared by :

Dalal Ahmed Abow Shahin

Supervised by :

Prof. Dr. Salha Sanker

2010 / 2011